

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**Ana Flávia Ferreira de Souza**

**A participação de professores da escola básica na formação de seus futuros pares: um  
olhar para a Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora**

**Juiz de Fora**  
**2024**

**Ana Flávia Ferreira de Souza**

**A participação de professores da escola básica na formação de seus futuros pares: um  
olhar para a Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-graduação em Linguística da Universidade  
Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à  
obtenção do título de Mestre em Linguística.  
Área de concentração: Linguagem e  
Humanidades

Orientadora: Dra. Thais Fernandes Sampaio

**Juiz de Fora**

**2024**

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ferreira de Souza, Ana Flávia .

A participação de professores da escola básica na formação de seus futuros pares : um olhar para a Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora / Ana Flávia Ferreira de Souza. -- 2024.

106 f.

Orientadora: Thais Fernandes Sampaio

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2024.

1. Formação de professores de línguas. 2. Linguística Aplicada. 3. Formação Inicial . I. Fernandes Sampaio, Thais , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA



ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
STRICTO SENSU

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Nº PPG: 009/2024

Formato da Defesa: ( ) presencial ( X ) virtual ( ) híbrido

Ata da sessão pública referente à defesa da dissertação intitulada *A PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA NA FORMAÇÃO DE SEUS FUTUROS PARES: um olhar para Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora*, para fins de obtenção do título de mestra em LINGUÍSTICA, área de concentração linguística, pela discente Ana Flavia Ferreira de Souza (matrícula 102260175- início do curso em 08/03/2021), sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thais Fernandes Sampaio.

Ao 27 dia do mês de março do ano de 2024, às 14 horas, de forma remota, conforme conforme Resolução nº 10/2022-CSPP e Portaria 882/2022 -UFJF, reuniu-se a Banca examinadora da dissertação em epígrafe, aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação, conforme a seguinte composição:

Titulação Prof(a) Dr(a) / Dr(a)	Nome	Na qualidade de:
Prof(a) Dr(a)	Thais Fernandes Sampaio	Orientador(a) e Presidente da Banca
Prof(a) Dr(a)	Carolina Alves Fonseca	Membro titular interno
Prof(a) Dr(a)	Carolina Scali Abritta	Membro titular externo
Prof(a) Dr(a)	Laura Botelho Silveira	Suplente externo
Prof(a) Dr(a)	Daniela da Silva Vieira	Suplente interno

\*Na qualidade de (opções a serem escolhidas):

- Membro titular interno
- Membro titular externo
- Membro titular externo e Coorientador(a)
- Orientador(a) e Presidente da Banca
- Suplente interno
- Suplente externo
- Orientador(a)
- Coorientador(a)

\*Obs: Conforme §2º do art. 54 do Regulamento Geral da Pós-graduação stricto sensu, aprovado pela Resolução CSPP/UFJF nº 28, de 7 de junho de 2023, "estando o(a) orientador(a) impedido(a) de compor a banca, a presidência deverá ser designada pelo Colegiado".

**AVALIAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

Tendo o(a) senhor(a) Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o(a) discente procedeu à apresentação de seu Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação Stricto sensu e foi submetido(a) à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

( x ) APROVADO

- ( ) REPROVADO, conforme parecer circunstanciado, registrado no campo Observações desta Ata e/ou em documento anexo, elaborado pela Banca Examinadora
- ( ) APROVADO CONDICIONALMENTE, sendo consenso da banca de que esta ata é provisória e condicional

Novo título da Dissertação/Tese (só preencher no caso de mudança de título):

Observações da Banca Examinadora caso haja necessidade de anotações gerais sobre a dissertação/tese e sobre a defesa, as quais a banca julgue pertinentes

*A banca ocorreu de forma virtual. Todos os membros e a discente participaram da sessão de Defesa e a acompanharam na sua integralidade. (Conforme Resolução nº 10/2022- CSPP)*

*A banca recomenda a publicação de artigos, tendo em vista as importantes contribuições da pesquisa realizada para a área de formação de professores.*

Descrição de todas as condicionalidades para a aprovação (só preencher no caso de Aprovação Condicional):

Nada mais havendo a tratar, a senhora Presidente declarou encerrada a sessão de Defesa, sendo a presente Ata lavrada e assinada pelas senhoras membros da Banca Examinadora e pela discente, atestando ciência do que nela consta.

#### INFORMAÇÕES

**Para fazer jus ao título de mestre(a)/doutor(a), a versão final da dissertação/tese, considerada Aprovada, devidamente conferida pela Secretaria do Programa de Pós-graduação, deverá ser tramitada para a PROPP, em Processo de Homologação de Dissertação/Tese, dentro do prazo de de 60 ou 90 dias, para discentes aprovados condicionalmente, a partir da data da defesa. Após o envio dos exemplares definitivos, o processo deverá receber homologação e, então, ser encaminhado à CDARA.**

**Se as condições descritas nesta ata não forem atestadamente atendidas dentro do prazo de 90 dias, a aprovação condicional será convertida em reprovação.**

**Esta Ata de Defesa é um documento padronizado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Observações excepcionais feitas pela Banca Examinadora poderão ser registradas no campo disponível acima ou em documento anexo, desde que assinadas pelo(a) Presidente(a).**

**Esta Ata de Defesa somente poderá ser utilizada como comprovante de titulação se apresentada junto à Certidão da Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos da UFJF (CDARA) atestando que o processo de confecção e registro do diploma está em andamento.**



Documento assinado eletronicamente por **Thais Fernandes Sampaio, Professor(a)**, em 01/04/2024, às 13:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Alves Fonseca, Professor(a)**, em 02/04/2024, às 19:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Flávia Ferreira de Souza, Usuário Externo**, em 05/04/2024, às 12:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **CAROLINA SCALI ABRITTA, Usuário Externo**, em 05/04/2024, às 13:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1750483** e o código CRC **0D350AB9**.



**Ana Flavia Ferreira de Souza**

**A PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA NA FORMAÇÃO DE SEUS  
FUTUROS PARES: um olhar para Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Juiz de  
Fora**

Dissertação  
apresentada ao  
Programa de Pós-  
Graduação em  
Linguística  
da Universidade  
Federal de Juiz de  
Fora como requisito  
parcial à obtenção do  
título de mestre em  
linguística. Área de  
concentração:  
linguística.

Aprovada em 27 de março de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof(a) Dr(a). Thais Fernandes Sampaio - Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Carolina Alves Fonseca  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Carolina Scali Abritta  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 14/03/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Thais Fernandes Sampaio, Professor(a)**,



em 01/04/2024, às 13:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Alves Fonseca, Professor(a)**, em 02/04/2024, às 19:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **CAROLINA SCALI ABRITTA, Usuário Externo**, em 05/04/2024, às 13:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1750484** e o código CRC **2541DDAC**.

---

**Ana Flávia Ferreira de Souza**

**A participação de professores da escola básica na formação de seus futuros pares: um  
olhar para a Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Aprovada em

**BANCA EXAMINADORA**

Prof(a) Dr(a) Thais Fernandes Sampaio - Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Carolina Alves Fonseca  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Carolina Scali Abritta  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, à espiritualidade que me acompanha e me ilumina desde o início dessa trajetória, fornecendo suporte e estímulo para que, apesar das dificuldades, eu continuasse.

Agradeço ao meu filho Miguel pela companhia e compreensão durante mais um ciclo de estudos.

Agradeço aos meus tios e tias professoras pelas histórias contadas ao redor do fogão à lenha. Vocês me ensinaram o poder das palavras, da terra, da escuta e da escola.

Agradeço à Mariana, companheira de todos os momentos, pela paciência, ternura, confiança e acolhimento direcionados a mim durante todos esses anos.

Aos meus amigos e colegas professores, em especial aos do grupo PROPOR, pelos saberes compartilhados desde o início da graduação, os quais inspiraram o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus alunos queridos pela alegria diária que ajuda a alinhar o sentido das coisas da vida.

Aos alunos da Licenciatura em Letras por compartilharem suas experiências neste trabalho.

À minha orientadora Thais pelos aprendizados desenvolvidos nesses sete anos de orientação humana, esperançosa e criativa.

Agradeço à UFJF e à FAPEMIG pelo apoio financeiro que tornou essa pesquisa possível.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar a participação de professores da escola básica em atividades formativas da Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a partir da percepção de licenciandos desse curso. Para isso, alunos de diversos períodos da Licenciatura em Letras da UFJF foram convidados a compartilhar experiências de interação formativa com professores da escola básica por meio de narrativas breves (Bastos, Biar, 2015; Sousa, Cabral, 2015) e de respostas a um questionário investigativo online (Gil, 1999). Esta investigação, filiada à frente de pesquisa em formação de professores no âmbito da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006; Miller, 2013; Kleiman, 2001, 2019), caracteriza-se como um estudo de caso (Yin, 2001), com abordagem mista de dados, na qual adotam-se procedimentos quantitativos e qualitativos (Creswell, 2007). As escolhas teóricas entrelaçam contribuições de trabalhos locais acerca da formação de professores de línguas (Lima, 2014; Santos, 2018; Garcia Reis et al., 2018; Silva, 2020), mapeamentos das licenciaturas no Brasil e de pesquisas acadêmicas em formação de professores (André, 2009, 2010; Gatti, 2009, 2010, 2016; Abrucio, 2016), além de propostas de renovação dos cursos de formação docente (Nóvoa, 1995, 2007, 2009, 2019; Tardif, 2014), as quais defendem a participação dos professores da escola básica na formação de seus futuros pares. A Semântica de Frames (Fillmore, 1982; Lima, Miranda, 2013) e o projeto lexicográfico FrameNet instrumentalizaram a análise das narrativas. A análise dos dados quantitativos e dos discursos dos Licenciandos sugere que a interação formativa entre professores da escola básica e os alunos da Licenciatura em Letras da UFJF está concentrada em atividades nas quais esse contato é obrigatoriamente previsto pelo currículo. Por outro lado, está menos presente em atividades que acontecem no espaço da Universidade. Além disso, concluímos que, de modo geral, os licenciandos em Letras perspectivam as participações dos professores da escola básica como significativas para suas futuras atuações em sala de aula, na medida em que contribuem com o entendimento da cultura profissional, com a articulação reflexiva entre teoria e prática e com o desenvolvimento de aspectos da identidade profissional.

Palavras-chave: Formação de professores de línguas, Linguística Aplicada, Formação inicial docente.

## ABSTRACT

In this study, the primary objective is to investigate the involvement of primary and secondary school teachers in formative activities within the students of Arts in Languages program at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), from the perspective of undergraduates in this program. To this end, students from various stages of the Language Arts Bachelor's program at UFJF were invited to share experiences of formative interaction with primary and secondary school teachers through brief narratives (Bastos, Biar, 2015; Sousa, Cabral, 2015) and responses to an online investigative questionnaire (Gil, 1999). This investigation, affiliated with the research front in teacher education within the field of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006; Miller, 2013; Kleiman, 2001, 2019), is characterized as a case study (Yin, 2001), with a mixed data approach, adopting both quantitative and qualitative procedures (Creswell, 2007). Theoretical choices intertwine contributions from local works on language teacher education (Lima, 2014; Santos, 2018; Garcia Reis et al., 2018; Silva, 2020), mappings of undergraduate teacher education in Brazil, and academic research in teacher education (André, 2009, 2010; Gatti, 2009, 2010, 2016; Abrucio, 2016), in addition to proposals for the renewal of teacher education courses (Nóvoa, 1995, 2007, 2009, 2019; Tardif, 2014), which advocate for the participation of primary and secondary school teachers in the training of their future peers. Frame Semantics (Fillmore, 1982; Lima, Miranda, 2013) and the lexicographic project FrameNet were instrumental in the analysis of the narratives. The analysis of quantitative data and the discourses of the undergraduates suggests that formative interaction between primary and secondary school teachers and students of the Language Arts Bachelor's program at UFJF is concentrated in activities where such contact is mandatorily anticipated by the curriculum. On the other hand, it is less present in activities occurring within the University space. Furthermore, we conclude that, in general, Language Arts undergraduates view the participation of primary and secondary school teachers as significant for their future classroom performance, as it contributes to understanding professional culture, to the reflective articulation between theory and practice, and to the development of aspects of professional identity.

Keywords: Language teacher education, Applied Linguistics, Initial teacher training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Triângulo da Formação .....	21
Quadro 1 - Grade curricular da licenciatura em Língua Portuguesa durante a vigência do currículo mínimo .....	32
Quadro 2 - Fluxograma da Licenciatura em Letras: Português/ Línguas Clássicas	35
Gráfico 1 - Local de atuação dos participantes.....	44
Gráfico 2 - Quantitativo de participantes por período da Licenciatura.....	46
Gráfico 3 - Período dos 9 alunos que não identificaram contato formativo com professores da escola básica nas atividades da Licenciatura em Letras.....	57
Gráfico 4 - Atividades da Licenciatura nas quais os estudantes tiveram contato com professores da escola básica.....	58
Gráfico 5 - Disposições impactadas pela interação com professores da escola básica.....	60
Gráfico 6 - Evolução dos indicadores da trajetória dos estudantes em cursos de licenciatura entre 2013 e 2022.....	68

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da carga horária mínima nas atividades do curso de Letras .....	34
Tabela 2 - Práticas curriculares oferecidas na Licenciatura em Letras.....	38
Tabela 3 - Exemplos de projetos oferecidos na Faculdade de Letras em 2023.....	43
Tabela 4 - Quantitativo de participantes por habilitação do curso de Letras .....	45
Tabela 5 - Atividades da Licenciatura mencionadas nas narrativas dos estudantes.....	59

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
FALE	Faculdade de Letras
FACED	Faculdade de Educação
LA	Linguística Aplicada
PPC	Projeto Pedagógico do curso de graduação em Letras
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência
PIDEJA	Programa de Iniciação à docência na EJA do Colégio de aplicação João XXIII
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROPOR	Professores de Português em rede
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>2</b>	<b>O LUGAR RESERVADO AO PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA NA UNIVERSIDADE.....</b>	<b>13</b>
2.1	POR UMA CASA COMUM DA: ARTICULAÇÃO FORMATIVA ENTRE PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA E UNIVERSIDADE NA PROFISSÃO.....	17
<b>3</b>	<b>O OLHAR DA LINGUÍSTICA APLICADA PARA PESQUISAS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>23</b>
3.1	A PESQUISA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA.....	24
<b>4</b>	<b>ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....</b>	<b>28</b>
4.1	O CURSO DE LETRAS - LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA.....	29
4.1.1	O Projeto Pedagógico da Licenciatura em Letras da UFJF.....	31
4.1.2	A formação para docência no Curso de Letras.....	36
4.1.3	As práticas como componente curricular.....	36
4.1.4	Os estágios curriculares supervisionados.....	39
4.1.5	As atividades acadêmico-científico culturais e a curricularização da extensão..	42
4.2	O PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	43
4.3	O INSTRUMENTO DE PESQUISA E O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS.....	46
4.3.1	As narrativas de experiência como ferramenta potencial na mudança de olhar para a própria trajetória formativa.....	48
4.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO DISCURSO DISCENTE: A SEMÂNTICA DE FRAMES.....	51
4.4.1	A Framenet Brasil como ferramenta para análise dos discursos.....	54
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DO INSTRUMENTO DE PESQUISA.....</b>	<b>57</b>
5.1	OS DADOS QUANTITATIVOS EMERGENTES DOS QUESTIONÁRIOS.....	57
5.2	O QUE DIZEM AS NARRATIVAS DOS LICENCIANDOS EM LETRAS.....	62
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>82</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>85</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A competência para participar na produção dos saberes de referência da sua profissão é uma questão vital para o futuro dos professores, que alguns insistem em ver como meros aplicadores ou transmissores de conhecimentos construídos por outros atores sociais (Nóvoa, 1992, p.66)

As palavras de Nóvoa sintetizam as motivações que me levaram a uma investigação da formação para docência no curso de Letras: a percepção, ainda enquanto aluna da formação inicial, de que as práticas formativa nas quais tive contato com os saberes experienciais dos professores da escola básica foram muito significativas para minha formação profissional, percepção reiterada durante as reflexões tecidas nos primeiros anos de atuação em sala de aula. Desde o início da minha trajetória na Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, tive a oportunidade de participar de encontros do grupo PROPOR- Professores de Português em Rede, composto, à época, por professores da escola básica, pós-graduandos, os quais, em maioria, eram também professores da escola básica, e alunos da Licenciatura, reunidos pelo interesse em práticas inovadoras de ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores. Principalmente nos encontros do grupo PROPOR, em projetos de extensão e nas atividades do estágio, encontrei espaços de formação que, a partir das narrativas experienciais de professores, promoviam reflexão sobre a prática (própria e do outro), estimulando o desenvolvimento de uma formação-investigativa a respeito dos fazeres docentes (Nóvoa, 1995).

Após o ingresso no mestrado em Linguística, já impulsionada pelo interesse em investigar a formação de professores de línguas no âmbito local, ficou evidente que as percepções que desenvolvi na minha trajetória encontram-se em confluência com a perspectiva adotada nas propostas da literatura acadêmica acerca da constituição de novos caminhos para a formação docente (NÓVOA, 1992, 1995, 2007, 2009; 2019; Tardif, 2014; Kleiman, 2001; 2019; André, 2009, 2010; Gatti, 2009, 2010, 2016; Abrucio, 2016), as quais estabelecem um consenso discursivo acerca da importância da participação de professores mais experientes na formação de seus futuros pares.

Somaram-se a esse encontro os resultados do levantamento que realizei acerca de pesquisas locais que investigavam o curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (Lima, 2014; Santos, 2018; Silva, 2020), as quais apontam para a perpetuação de um modelo que prioriza a formação de “teóricos clássicos”, “pesquisadores”, em detrimento da formação para docência, ainda que os discursos do currículo do curso assumam uma proposta de superação da hierarquização dos conteúdos específicos e de uma estrutura acadêmica fragmentada em relação à teoria e prática desde a primeira década dos anos 2000 (LIMA, 2014; UFJF, 2016, 2020, 2023).

Santos (2018) e Lima (2014), assim como o nosso trabalho, investigaram a formação profissional na área de Letras a partir da perspectiva dos graduandos. De acordo com a percepção de 73% dos participantes da pesquisa de Lima (2014), realizada há cerca de dez anos, o curso de Letras priorizava as dimensões teórica e investigativa, enquanto as dimensões técnico-instrumental e ético-política somam apenas 27% das ocorrências. Por sua vez, em pesquisa realizada por Santos (2018), licenciandos em Letras elencaram experiências do curso que consideravam contribuir para a formação de bons professores de português. As experiências mais evocadas pelos participantes (observação de uma prática profissional modelar, estratégia didática utilizada pelo professor, realização da prática profissional, entre outras) estavam vinculadas à figura do professor, nas suas práticas e no exercício efetivo da profissão. Enquanto isso, no referido estudo, apenas uma disciplina específica dos estudos da linguagem, Fonética e Fonologia, foi elencada pelos futuros professores como contribuinte para formação do bom professor de português.

Ainda considerando o mesmo espaço de formação, Silva (2020) traz outra perspectiva para o centro da investigação: a dos professores formadores do curso de Letras acerca do trabalho do egresso formado na Licenciatura em Letras/Português. Segundo a análise feita pela pesquisadora, seus dados evidenciam a ausência ou o pouco conhecimento dos professores formadores sobre as dimensões do trabalho real do egresso, que atua, na maioria das vezes, como professor.<sup>1</sup> Os docentes entrevistados pela autora não têm ou têm pouca experiência como professores da escola básica, o que, para a pesquisadora, explica, em partes, esse resultado, pois “por falta de conhecimento e de vivência, eles não têm o que dizer ou verbalizam que realmente não sabem sobre a atuação profissional do egresso do curso de

---

<sup>1</sup> Essa é a atuação primordial esperada, inclusive, pelo Projeto Pedagógico das Licenciaturas, o qual afirma que o primeiro objetivo das licenciaturas é “formar docentes para atuar na Educação Básica, considerando suas etapas e modalidades de ensino, nas diferentes áreas do conhecimento.” (UFJF, 2018, p.41). O PPC do curso de Letras, por sua vez, reafirma essa visão ao afirmar que “o locus privilegiado de atuação da pessoa licenciada em Letras é a Escola Básica.” (UFJF, 2023, p.16)

Licenciatura em Letras.” (Silva, 2020, p.175). Tal fato, concordamos, “é um complicador, num contexto de formação em que grande parte dos egressos será professor de escolas públicas e privadas.” (Silva, 2020, p.175).

Apesar da falta de vivência profissional no ensino básico, os professores formadores podem desenvolver conhecimentos sobre a atuação docente na escola de outras formas, como por meio da interação com os saberes experienciais dos professores do ensino básico, saberes muito valorizados pelos licenciandos, como nos demonstra indiretamente a pesquisa de Santos (2018). Para isso, seria necessário reconhecer essa necessidade e a validade da produção intelectual desses profissionais, forjada nas reflexões e práticas cotidianas em sala de aula. Entretanto, os resultados das pesquisas levantadas, as experiências no grupo PROPOR e os mapeamentos dos currículos dos cursos de Letras (Gatti, 2009, Abrucio, 2016), os quais reiteram a realidade local, nos levaram a formular a hipótese de que os saberes dos professores da escola básica ainda não ocupam espaço significativo nas atividades da Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Diante do exposto, visamos contribuir com o entendimento desse cenário a partir desta pesquisa, investigando, especificamente, a participação de professores da escola básica na formação docente de licenciandos em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio da perspectiva dos discentes do curso. Também tomamos como objetivo mapear, considerando o universo de dados coletados, o espaço ocupado pelos professores da escola básica nas atividades curriculares da Licenciatura em Letras. Elegemos, portanto, as três seguintes perguntas para guiarem nossa investigação: i) Como acontece a participação de professores da escola básica nas atividades em Letras? ii) Em quais atividades do currículo os saberes dos professores da escola básica estão presentes? iii) Os alunos da Licenciatura em Letras reconhecem as interações com professores da escola básica como significativas para suas trajetórias formativas?

A investigação organiza-se, metodologicamente, como um Estudo de Caso (Yin, 2001), de abordagem mista (Creswell, 2007). Além disso, esta pesquisa também é orientada por princípios da Linguística Aplicada recente, principalmente em relação à criação de inteligibilidades, a partir do diálogo entre saberes, acerca de problemas sociais nos quais a linguagem possui papel relevante (Moita Lopes, 2006, Kleiman, 2019). O lócus da investigação é a Faculdade de Letras, onde iniciei e dei continuidade a minha formação, mais especificamente a Licenciatura em Letras e suas diversas habilitações. A fim de entender como as percepções dos estudantes acerca da participação de professores da escola básica

emergem nos discursos, convidamos os alunos da Licenciatura em Letras<sup>2</sup> a responder um instrumento de pesquisa composto por questões objetivas e abertas, entre elas, uma solicitação de narrativa de experiência (Bastos, Biar, 2015). As narrativas compartilhadas pelos alunos são analisadas a partir de fundamentação teórica oferecida pela Semântica de Frames (Fillmore, 1982 [2009]. Lima, Miranda, 2013) e do uso de descrições e procedimentos do projeto Lexicográfico Framenet Brasil (Ruppenhofer et al, 2006, Salomão, 2009).

O capítulo seguinte à introdução desta dissertação traça um breve panorama da disputa por espaço curricular para formação docente nos cursos de Licenciatura nos últimos anos, a fim de discutirmos o lugar ocupado pelos professores da escola básica na Universidade, no que tange às pesquisas educacionais e às práticas formativas. Além disso, apresentamos os fundamentos da proposta de formação de professores a qual este trabalho assume e com a qual intenciona contribuir. Esta parte das discussões teóricas do texto é finalizada com o terceiro capítulo que apresenta o campo da Linguística Aplicada recente (Moita Lopes, 2006), destacando os diálogos entre a formação de professores e a LA (Kleiman, 2001).

Após a fundamentação teórica, temos um capítulo que apresenta as orientações metodológicas da pesquisa e as bases que orientaram a constituição do instrumento investigativo. Além disso, discutimos o Projeto Pedagógico do Curso de Letras, a fim de apresentarmos as práticas nas quais a participação de professores da escola básica é prevista e/ou esperada. Em seguida, traçamos o perfil dos participantes da pesquisa e discorremos sobre a Semântica de Frames e o projeto lexicográfico FrameNet. No capítulo de análise, tecemos discussões sobre as experiências formativas compartilhadas pelos licenciandos nos dados quantitativos e analisamos os discursos discentes acerca da participação dos professores da escola básica na formação inicial oferecida pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

---

<sup>2</sup> Este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa com humanos, obtendo aprovação. O certificado de apresentação de apreciação ética pode ser identificado pelo número 69580923.3.0000.5147.

## **2 O LUGAR RESERVADO AO PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA NA UNIVERSIDADE: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE**

O final do século XX e os primeiros anos do século XXI foram marcados pelo retorno do professor ao foco das pesquisas e das políticas educacionais (Nóvoa, 2009). O mapeamento de teses e dissertações defendidas em programas de pesquisa em educação brasileiros feito por Marli André (2009) mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de trabalhos os quais tinham como foco a formação de professores girava em torno de 6%; já no início do novo século, esse número aumenta rapidamente para 14%, evidenciando o crescente interesse dos pós-graduandos pelo tema formação de professores. André (2009) destaca que a mudança ocorre também em relação aos objetos de pesquisa: enquanto nos anos 90 os subtemas centravam-se, em maioria, nos cursos de formação inicial, nos anos 2000, 41% dos trabalhos se debruçaram sobre questões envolvendo práticas e saberes dos professores em serviço, trazendo foco para estudos envolvendo identidade e profissionalização da formação docente. Nesse momento, portanto, a atuação do professor da escola básica ganha atenção na Universidade enquanto objeto de pesquisa.

No contexto social ampliado, entram em cena, no bojo do neoliberalismo, organismos internacionais em termos organizacionais e pedagógicos, como a OCDE, a UNESCO e o Banco Mundial, promovendo uma série de eventos, assessorias técnicas e produções documentais acerca da educação na América Latina (Frigotto e Ciavatta, 2003). A consolidação da pesquisa na área de formação de professores, a influência de agências internacionais e os movimentos da sociedade civil somados ao processo de redemocratização do país impulsionaram uma série de transformações, por vezes ambíguas, no âmbito da legislação educacional brasileira<sup>3</sup>, a qual já vinha sendo modificada no início dos anos 1990 para atender as determinações da Constituição de 1988. Refletindo a aposta estatal na melhora automática da qualidade de trabalho do corpo docente da Educação Básica a partir do aumento da escolaridade (Abrucio, 2016), a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, buscou fortalecer a formação universitária de professores. Na Universidade, porém, ainda predominava o modelo de formação três mais um (três anos de conteúdo específico e um ano de formação nas

---

<sup>3</sup> São exemplos dessas transformações a reforma administrativa no MEC, por força da Lei n. 8.490, a reestruturação do INEP e o retorno do Censo Educacional em 1993 (PADILHA, 2016), a criação dos Institutos Superiores de Formação de Professores no governo Itamar Franco e a dissolução desses Institutos no governo FHC.

faculdades de Educação), o qual distanciava a formação docente da profissionalização, garantindo pouco espaço para práticas reflexivas sobre a atuação docente no ensino.

De modo a regulamentar novos caminhos para formação de professores, o Conselho Nacional de Educação instituiu, em 18 de fevereiro de 2002, as resoluções CNE/CP nº1 e CNE/CP nº2, as quais prescrevem 300 horas da carga horária das licenciaturas voltadas para os estágios, além de estabelecer que a prática deve estar “presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (Brasil, 2002), transcendendo as disciplinas pedagógicas e os estágios. Além das regulamentações do CNE, nesse mesmo período, começou a vigorar o primeiro Plano Nacional de Educação, trazendo como metas o diagnóstico da necessidade de formação superior para professores e posterior organização de programas para atender essa demanda de formação. O aumento de docentes com formação superior realmente aconteceu: em 1991, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 20% dos professores não eram graduados. Segundo Abrucio (2016, p.15), em 2006, o número de formados chegou a 60%, em 2013, a 75% e segundo o censo escolar de 2022, 84,9% dos professores brasileiros possuem ensino superior completo.

O aumento da formação superior de professores e o enfoque na figura docente nas pesquisas educacionais não corresponderam, no entanto, à concretização de propostas formativas pautadas na autonomia e na valorização do magistério. O protagonismo do professorado nas investigações sobre seus processos formativos não foi uma prioridade estabelecida durante esse processo de transformação das investigações e das práticas formativas. Nóvoa (2009) denuncia o papel secundário ocupado pelos professores na produção dos estudos que contribuíram para renovar a formação docente no início do século XXI, os quais, segundo o autor, foram centralizados principalmente por pesquisadores em educação, organizações internacionais como a (OCDE) e pela indústria do ensino:

Nestas três esferas de acção produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores. Mas os professores não foram os autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos. Devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão óbvios e consensuais. (Nóvoa, 2009, p.16)

O papel do professor nesse conjunto de pesquisas educacionais é comparado por Tardif (2014) ao de um boneco de ventríloquo que “ou aplica saberes que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é o brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que

determinam o seu agir, forças que somente os pesquisadores das ciências sociais podem conhecer.” (Tardif, 2014, p.15). As vozes dos professores estão, de certa maneira, presentes nessas pesquisas, mas poucas vezes são consideradas como autoras, reflexivas, sábias, conhecedoras do próprio trabalho. Aliás, a figura do professor, muitas vezes, é mobilizada para ocupar o papel de responsável pelos problemas educacionais, especialmente no tocante às dificuldades de aprendizagem do alunado:

Se julgamos como positiva essa centralidade da pesquisa no professor, não podemos deixar de reconhecer o risco potencial de que ela venha a reforçar uma ideia já bastante corrente de que cabe ao professor toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação. Há inúmeros fatores ligados às condições de trabalho, à gestão da escola, ao salário, à carreira, aos processos de implantação das políticas educacionais, que afetam as práticas escolares e seus resultados. É preciso muito cuidado para que a pesquisa não se deixe contaminar pelos discursos da mídia e dos políticos. (André, 2009, p.51)

O desenho desse cenário também pode ser acompanhado nas representações midiáticas da docência. Citelli (2013), ao fazer um balanço sobre um conjunto de pesquisas relativas à representação midiática do professorado, ressalta que os professores e professoras ocupam lugar de destaque quando o assunto na mídia é o denominado “caos na educação pública”. Diante de tantas funções atribuídas a si, o professor é caracterizado como desinteressado e mal informado:

O professor, dado, assim mesmo, como figura genérica, ganha, no media, contornos discursivos modelares, cuja difusão pública registra vasta genealogia: indo da caricatura, passando pela constatação de desprestígio, da pura acusação de incompetência, inapetência profissional, até as versões apocalípticas do fim de uma espécie que poderíamos chamar de *homos docentis*.” (Citteli, 2013, p.14)

Ângela Kleiman (2001), ancorada nos estudos de Guedes-Pinto (2000) sobre textos de imprensa brasileiros no início deste século, chega a conclusões que convergem com as de Citelli. Uma vez que as mulheres são maioria histórica no magistério, a autora destaca os atravessamentos da desigualdade de gênero nessa representação. A professora, inclusive a de Português, é caracterizada como uma mulher incompetente na leitura e na escrita, que não é “plenamente letrada”. O discurso dos materiais de imprensa alega que “a professora não sabe escolher um bom material didático, que é incapaz de escrever um parágrafo em prosa coerente, que comete erros básicos de ortografia e concordância quando escreve, que não tem o hábito da leitura, que não gosta de ler” (Kleiman, p.41, 2001). Também ganham força, em meio a essa dinâmica, projetos políticos conservadores e propostas de leis que, sob a escusa

de proteção aos direitos de aprendizagem das crianças, visam controlar a autonomia dos professores e professoras. Um exemplo é o PL 117/2021, a qual buscava proibir o uso de linguagem neutra nas escolas de Juiz de Fora, sob pretexto pautado no desconhecimento do tema e da legislação educacional, ainda que, nas palavras de seu autor, o projeto teria objetivo de “garantir o direito ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com as normas e orientações legais de ensino.”<sup>4</sup>.

Não propomos uma visão romântica da atuação docente, pautada na crença de que os problemas do cenário educacional não possuem nenhuma relação com a formação inicial e continuada dos principais agentes profissionais da educação básica. Pelo contrário, acreditamos que a formação de futuros professores é “central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co-participação de todos.” (Gatti, 2016, p.163). Concebemos que os alunos das licenciaturas são, em maioria, estudantes trabalhadores, membros de famílias de baixa renda e ex-alunos de escolas públicas (Locatteli, Diniz Pereira, 2019; Abrucio, 2016), os quais, caso não encontrem novas propostas no percurso formativo, tendem a reproduzir as experiências educacionais que tiveram acesso no decorrer do processo de escolarização:

Nossos domínios de conhecimento, e nossas concepções (que, por sua vez orientam nossas ações), são construídos a partir da nossa experiência no mundo [...] quando nos vemos em situação de ter que ministrar uma aula, recorreremos a esse conhecimento fundamentado na experiência; é isso que nos orienta em relação a qual o papel do professor, qual papel do aluno, como o ambiente é organizado, etc. (Sampaio, Santos, 2020, p.23)

As práticas de formação institucionalizadas são pontos nevrálgicos na formação de professores e, na sequência, de seus alunos (Gatti, 2016). Porém, quando focalizamos a formação inicial, o que encontramos é o distanciamento entre as práticas de formação das licenciaturas e as práticas profissionais docentes, além da consequente ausência de exemplos de boas práticas. Estudos realizados por Bernadete Gatti (2009; 2010) em currículos de licenciaturas brasileiras informam que o espaço curricular dedicado a práticas formativas relacionadas ao trabalho efetivo do professor em sala de aula ainda é pequeno, revelando lacunas na integração entre disciplinas específicas e práticas de formação docente:

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a

---

<sup>4</sup> Fala do vereador Sargento Mello Casal, autor do PL 117/2021, em entrevista ao jornal Estado de Minas. [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2022/07/07/interna\\_politica,1378745/camara-de-juiz-de-fora-aprova-pl-contra-linguagem-neutra-em-escolas.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2022/07/07/interna_politica,1378745/camara-de-juiz-de-fora-aprova-pl-contra-linguagem-neutra-em-escolas.shtml)

prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas [...] (Gatti, 2010, p.1357)

Conforme discutimos anteriormente neste trabalho, no âmbito do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, pesquisas locais informam que o cenário se aproxima da realidade nacional mapeada por Gatti (Lima, 2014, Santos, 2018, Garcia Reis et al, 2018, Silva, 2020). Garcia Reis et al (2018), por exemplo, ao investigarem a percepção de estagiários em Letras da UFJF acerca da confiança na própria atuação em sala de aula, concluíram que metade dos estudantes se sentiam “pouquíssimo” ou “mais ou menos” preparados para atuação em sala de aula. Além disso, conforme apresentam as autoras, “apenas 02% dos alunos afirmaram que o curso de graduação contribuiu muito para a formação como professor e 34% avaliaram que tiveram uma formação razoável para o exercício da docência.” (Garcia Reis et al, 2018, p.24). Cabe, portanto, como sugere Gatti (2016), a reflexão sobre os sentidos das práticas tradicionalmente adotadas, uma vez que “processos e resultados estão indissociavelmente inter-relacionados.” (Gatti, 2016, p. 163-164). Alguns pesquisadores defendem propostas de renovação da formação docente que vão ao encontro da sugestão de Gatti (2016). A seção a seguir é dedicada à apresentação e discussão dessas propostas.

## 2.1 POR UMA CASA COMUM DA EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO FORMATIVA ENTRE PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA E A UNIVERSIDADE

Além da reflexão sobre a porção do currículo dedicada a práticas que considerem efetivamente a atuação futura de grande parte dos egressos, é preciso investigar as práticas que já existem, a fim de aperfeiçoá-las e de tomá-las como inspiração para renovação dos cursos de formação. Os estágios supervisionados, por exemplo, espaços de valor significativo para a inserção escolar pré-serviço, nem sempre assumem o caráter formativo que poderiam, justamente pela falta de integração entre Universidade e Escola que é refletida nesse momento da formação:

Em geral, os convênios entre as universidades públicas e privadas e as redes públicas de ensino são meramente formais, limitando-se a garantir o acesso dos estagiários às escolas. Não há diretrizes para os gestores escolares, tampouco para os professores da escola que recebem os estagiários. Não há carga docente específica para acompanhamento dos estágios (nem na escola, nem na universidade), o tempo dedicado pelo professor universitário não conta como hora aula e tal atividade não é avaliada pela instituição. (Abrucio, 2016, p.46)

Assim como Nóvoa (2007, p.14), defendemos “a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas”, as quais articulem ensino superior e escolas, “com um reforço dos espaços de tutoria e alternância” (Nóvoa, 1995a, p.26). Atividades como as dos estágios supervisionados devem ser organizadas com o horizonte de que seja rompida a dicotomia que coloca a Universidade como lugar da intelectualidade e do pensamento e a escola e os professores da escola básica como executores. Para isso, a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores atuantes precisa ser integrada, garantindo que os professores do ensino básico tenham “um lugar predominante na formação de seus colegas.” (Nóvoa, 2009, p.17).

Na leitura de Nóvoa (2009), a ausência dos professores, tanto nas pesquisas educacionais, quanto nos espaços formativos contribui para a “pobreza de práticas” constatada em detrimento da inflação discursiva sobre o que é preciso fazer para melhorar a formação de professores. Fullan (2009, p.38) apresenta perspectiva semelhante ao afirmar que “a mudança sempre fracassará até que encontremos um modo de desenvolver infraestruturas e processos que envolvam os professores no aprimoramento de novos conhecimentos, habilidades e compreensões.” De acordo com esses pesquisadores, alinhados à proposta de formação que acreditamos, o redirecionamento dos cursos de formação de professores passa pelo reconhecimento dos saberes dos professores da educação básica.

Uma vez que a profissão docente exige saberes específicos que são mobilizados, constituídos e reconstituídos nas práticas cotidianas de sala de aula e de fora dela, é indispensável reivindicar que os professores do ensino básico tenham suas experiências pedagógicas valorizadas na formação dos futuros colegas, tendo acesso, inclusive, a condições para compartilhá-las, tanto no âmbito do estágio, quanto em outras práticas formativas. Maurice Tardif (2014) também aposta no reconhecimento dos saberes dos professores como prática chave na renovação da formação docente. Para o pesquisador, esse reconhecimento está imbricado na mudança de olhar da pesquisa universitária para os

professores, os quais não são aplicadores de saberes produzidos por pesquisadores universitários, mas produtores de saberes sobre a própria prática:

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e forma. (Tardif, 2014, p.240)

A renovação desse olhar contribuiria também para o entendimento de que teoria e prática devem andar juntas (Amaral Oliveira, 2010). As teorias educacionais, linguísticas e antropológicas são importantes fundamentadoras das práticas dos professores na sala de aula. Ao mesmo tempo, a reflexão sobre a prática nos apresenta a possibilidade de expansão da teoria. Nesse movimento, teoria e prática se retroalimentam. Segundo nosso entendimento, é preciso criar condições para que esse encontro seja demonstrado aos alunos de graduação através de experiências de ensino reais, compartilhadas, quando possível, pelos próprios professores. No caso do ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, falta, ainda, acesso a bons modelos de práticas de análise linguística (Fonseca, 2020). A falta de mais exemplos de “como fazer”, no entanto, não significa que não existam professores autores de ótimas práticas, mas sem tempo, espaço e reconhecimento para compartilhá-las. Por outra ótica, mesmo que as práticas dos professores da escola básica estejam distantes do que é preconizado pelos documentos parametrizadores, a formação entre pares pode ser desenvolvida para oportunizar transformações nessas práticas.

Reconhecer os professores da escola básica, considerando, de fato, seus saberes, implicaria em um rearranjo da formação de professores (Tardif, 2014). As organizações curriculares das instituições formadoras comprometidas com essa mudança teriam que reduzir as práticas disciplinares vigentes para investir em uma nova lógica formativa que, de acordo com Tardif (2014, p.242), “deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente.” Essa renovação deslocaria a formação de professores para práticas mais colaborativas de formação:

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, Tornar-se pessoa – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. (Nóvoa, 2019, p.6)

Nóvoa (1992), há mais de três décadas, defende a criação de redes de formação compostas por docentes em diferentes momentos da trajetória profissional, os quais estejam dispostos a investigar os modos pelos quais constituímos nossa identidade profissional e a fortalecer a autonomia de trabalho docente. Diante das metamorfoses que a escola básica vem sofrendo nos últimos anos, o autor atualizou essa proposta apresentando a defesa de que é preciso:

criar um novo lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores, ligando a Universidade e a cidade. A intenção é instituir, não apenas um espaço de diálogo, mas principalmente um espaço de decisão institucional, o que implica mudanças profundas na organização das licenciaturas. (Nóvoa, 2019, p. 13)

Partindo da premissa de que “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (Nóvoa, 2019, p.6), Nóvoa (2019) traz a proposta de construção, nas universidades, de casas comuns da formação e da profissão, espaços nos quais seja possível reunir professores dedicados à formação docente e professores atuantes no ensino básico. Assim como o pesquisador, acreditamos que é nesse novo lugar de articulação entre os professores, a escola e as universidades que deve ser realizada a formação inicial de professores em seu sentido mais amplo, incluindo a produção e a valorização da profissão docente. Não se trata, portanto, apenas de garantir espaço para prática profissional supervisionada, mas de “compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.). (Nóvoa, 2019, p. 6). A figura abaixo ilustra a proposta de integração delineada pelo autor:

Figura 1 - Triângulo da Formação



Fonte: Nóvoa, 2019.

É no rompimento com a dicotomia entre as instâncias da escola e das Universidade e na conjunção desses três vértices, na *profissão*, que se encontram as potências transformadoras da formação de professores. A ligação entre a formação e a profissão atende uma via de mão dupla: é indispensável para o prestígio e para a renovação da profissão e, também, para o desenvolvimento de programas de formação mais coerentes (Idem, 2019). A casa comum, nas palavras de Nóvoa, caracteriza-se como um terceiro lugar, também universitário, mas ligado à profissão, um entremeio onde “faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente.” (Nóvoa, 2019, p.9). A materialização desse triângulo atenderia a “necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão”. (NÓVOA, 2007, p.37).

Em relação à formação inicial de professores, Nóvoa (2009) e Barros (2010) comparam o modelo que propõem com os que já são colocados em prática na formação de outros profissionais, como médicos, advogados e engenheiros. Barros (2010, p.204), defende que, além de teorizações, as licenciaturas deveriam funcionar também como oficinas que ensinassem a profissão. Nóvoa (2009), por sua vez, nos apresenta um sistema similar ao utilizado em hospitais-escola, o qual deveria ser composto pelas seguintes atividades:

- (i) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; (ii) análise colectiva das práticas pedagógicas; (iii) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; (iv) compromisso social e vontade de mudança (Nóvoa, 2009, p. 6).

Nessa nova modelagem de valorização da formação inicial para profissão, o trabalho em equipe e as culturas colaborativas ganham destaque no continuum de formação dos

professores (Pimenta, 1997), contribuindo com o processo de autoformação que perpassa toda a trajetória de um docente:

A relação que se estabelece, na formação inicial, entre os estudantes das licenciaturas e os professores da educação básica é muito importante para conceber políticas de indução profissional, isto é, de inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas. A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida. (Nóvoa, 2019, p.9)

Na confluência de todas essas reflexões acerca de novos caminhos para a relação formativa entre professores em formação inicial e professores em atuação, percebemos a necessidade de um mapeamento de práticas com o qual essa pesquisa busca contribuir. Infere-se que tais propostas, as quais constituem um consenso discursivo entre pesquisadores em formação (Nóvoa, 2009), já circulam há um tempo entre pesquisadores e entre formadores de professores minimamente interessados em compreender o processo do qual fazem parte. Nas políticas de currículo, conforme discutimos adiante, a disputa por espaço para uma formação menos centrada em disciplinas específicas rendeu frutos, abrindo, em tese, mais espaços para que professores mais experientes participem da formação de seus pares. Nesse contexto, o Projeto Pedagógico de Letras também passou por atualizações desde os últimos mapeamentos relacionados à formação docente no curso.

Em vista desses pontos, interessa-nos compreender qual a percepção dos atuais licenciandos em Letras, sujeitos capazes de relatar o cotidiano do curso, acerca da participação dos professores da escola básica nas atividades formativas da Licenciatura. As narrativas de experiência dos futuros professores nos fornecerão uma captura da cena atual do curso, a fim de discutirmos os distanciamentos e as aproximações da Licenciatura em Letras da UFJF desse modelo de formação pautado na constituição de uma casa comum entre Universidade e escola.

### **3 O OLHAR DA LINGUÍSTICA APLICADA PARA PESQUISAS DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Considerando a complexidade do nosso objeto de pesquisa e do cenário investigado, torna-se indispensável inserirmos este trabalho em um campo teórico-metodológico que nos permita compreender as percepções investigadas a partir de uma perspectiva interdisciplinar, compromissada com o papel social das pesquisas linguísticas e com o desenvolvimento ético das investigações. Filiamo-nos, portanto, ao campo da Linguística Aplicada, em sua versão mais recente, a qual busca “criar inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p.14), por meio do diálogo entre saberes de campos diversos e do protagonismo discursivo dos atores sociais envolvidos nas cenas investigadas.

Entendemos, conforme discutimos anteriormente, que a voz dos professores da escola básica ainda não é suficientemente ouvida nas Universidades a partir de um lugar de saber. Por isso, procuramos conhecer qual é o lugar ocupado pelos professores da escola básica nas atividades formativas da Licenciatura em Letras da UFJF, por meio da perspectiva de futuros professores, sem o objetivo de criar soluções ou modelos a serem seguidos, mas visando desenvolver problematizações que possam contribuir com possíveis alterações nesse cenário.

Esta pesquisa insere-se, portanto, na agenda de uma LA que tem como horizonte a construção coletiva de “alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem [...]”(Moita Lopes, 2006, p.86). Buscamos somar nossa pesquisa a outros trabalhos da linha de formação de professores na perspectiva da Linguística Aplicada, os quais também têm investigado percepções em ambientes de aprendizagem, contribuindo “não só para formação [de professores] como também para o fortalecimento desses profissionais, em função do contexto macrossocial pouco favorável à (auto)imagem do professor.” (Kleiman, 2001, p.21).

A Linguística Aplicada surgiu como campo nos anos 1940, interessada na aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial. (Moita Lopes, 2009). O objetivo dos linguistas aplicados naquele momento era analisar abordagens de ensino de língua estrangeira, principalmente de inglês, contribuindo com o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino que eram recomendados aos professores como os “mais

eficientes” (Miller, 2013, p.105).Portanto, desde sua gênese , a LA já estava envolvida com atividades relacionadas à formação docente, ainda que para cumprir objetivos distantes dos que integram a relação dessas frentes de investigação na contemporaneidade.

A busca pelo melhor método para ensino de línguas a partir da aplicação de teorias linguísticas logo demonstrou insucesso e a LA, já no final dos anos setenta, começou a distanciar-se da empreitada aplicacionista (Moita Lopes, 2009). Em suas configurações atuais, a Linguística Aplicada passa a funcionar como campo de diálogo entre áreas de saber, reconhecendo que “os tipos de conhecimentos que podem ser relevantes para a investigação dos processos de ensino de línguas necessitam ir além daqueles formulados pela Linguística (tanto da Linguística do sistema como da do discurso) (Moita Lopes, 2009, p. 16)”. Essa orientação coaduna-se com o nosso trabalho, na medida em que buscamos realizar nossa investigação a partir de um arcabouço teórico diverso, constituído principalmente por contribuições da Linguística Sociocognitiva, dos estudos de currículo, do campo da formação de professores e da própria Linguística Aplicada, confluência que nos permite trazer diversos olhares para o complexo cenário investigado.

Assim como em outros campos de conhecimento, na Linguística Aplicada não é homogênea; o campo agrega concepções divergentes sobre os modos de fazer pesquisa na contemporaneidade. Entretanto, alguns princípios são compartilhados por grupos de pesquisadores da LA (Moita Lopes, 2006) e constituem o modo de direcionar nosso olhar epistemológico, a saber: o caráter híbrido do campo; a politização e a contextualização do ato de pesquisar, o diálogo com outras ciências sociais e humanidades, distanciando-se de teorizações que buscam homogeneizar o sujeito e a língua e a valorização da situacionalidade e da particularidade do conhecimento.

Apresentada a contextualização da LA como lente para nos aproximarmos de nossas práticas de pesquisa, passemos a uma breve descrição da conjuntura dos estudos da formação de professores no Brasil na perspectiva da Linguística Aplicada, os quais constituem uma frente de pesquisa dentro do campo.

### 3.1 A PESQUISA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA

Os diálogos entre a linguística aplicada e a formação de professores cresceram no início dos anos 2000, configurando uma linha de investigação da LA (Kleiman, 2001). De acordo com Kleiman (2001), a pesquisa acerca da formação de professores na perspectiva da

Linguística Aplicada trouxe novos olhares para temas já abordados pela Linguística, como a formação linguística de professores e alunos. Enquanto a linguística preocupava-se em caracterizar o melhor modelo linguístico a ser replicado nos cursos de formação de professores e nas salas de aula de língua, as pesquisas em Linguística Aplicada investigavam práticas discursivas e de interação professor-aluno diretamente na sala de aula, evidenciando que os conhecimentos circulantes na sala de aula não constituíam uma simples adaptação, aplicação ou reprodução de modelos.

A fim de investigar como a identidade profissional docente é construída e contribuir para o ensino de língua, as pesquisas em formação docente na LA olhavam, naquele momento, para professores em formação inicial nas suas interações com professores formadores, professores em atuação em sala de aula, professores interagindo com alunos e colegas no cotidiano escolar e/ou participando de atividades de reflexão sobre as próprias atuações, entre outras situações naturais (Kleiman, 2001). De acordo com a autora, as pesquisas eram frequentemente orientadas por uma concepção crítica, ou seja, assumiam responsabilidades perante aos sujeitos que participavam das investigações, buscando contribuir não só com a formação, mas também com o fortalecimento dos professores e locais de pesquisa.

A configuração mais recente da pesquisa em formação de professores na perspectiva da Linguística Aplicada aproxima-se das perspectivas descritas na rememoração histórica da linha feita por Kleiman (2001), mas também incorpora as reorganizações teóricas e metodológicas relativas às discussões sobre identidades, etnias, sexualidade e gênero presentes na Linguística Aplicada:

[...] há um grupo significativo de linguistas aplicados que consideram que, para poder estudar questões do mundo no qual eles se inserem (estejam elas ou não relacionadas ao ensino), e nele intervirem, precisam emprestar e redimensionar contribuições de outros campos das Ciências Humanas, das Ciências Sociais e da própria Linguística. Não por isso as investigações sobre o ensino, a aprendizagem e a formação dos professores deixaram de ser temáticas relevantes; pelo contrário, as pesquisas em LA em contextos educacionais encaram a crescente complexidade desses espaços, buscando fazer ouvir nos contextos acadêmicos a voz de seus atores – alunos e professores, entendidos como participantes e agentes sociais, que trazem consigo histórias, participam central ou periféricamente de práticas culturais locais e globais, e (re)constróem identidades em e por sua inserção nas instituições de ensino, ou por sua exclusão delas. (Kleiman, 2019, p.726)

A pesquisa sobre formação de professores à luz da Linguística Aplicada continuou em crescimento (Miller, 2013), o que pode ser ilustrado pela variedade de periódicos que publicam pesquisas sobre formação docente sob essa perspectiva (DELTA, Revista X, Trabalhos em Linguística Aplicada e pelos diversos textos publicados em forma de capítulos, artigos, livros e anais de eventos (Bohn, 2013; Miller, 2013; Cavalcanti, 2013; Kleiman, 2019). Ao considerarmos o âmbito das investigações locais, nos últimos anos, uma série de pesquisas que investigam aspectos da formação docente inicial e continuada na perspectiva da Linguística Aplicada foram desenvolvidas no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora. A título de exemplo, algumas dessas pesquisas têm como objeto a formação inicial de professores de português na Faculdade de Letras (Santos, 2018), narrativas elaboradas por alunos do estágio supervisionado da Licenciatura em Letras (Azevedo, 2020), concepções de ludicidade no discurso de professores atuantes na rede pública (Alves, 2022), letramento para o local de trabalho na formação do aluno de Letras (Francisco, 2020) e multiletramentos e tecnologias digitais na formação de professores de línguas (Gualhano, 2022). Esses trabalhos contribuem com o fortalecimento acadêmico, teórico e metodológico de práticas de formação docente, uma vez que aprimoram o entendimento das comunidades acadêmica e profissional acerca dos processos de formação inicial e continuada, promovendo estímulos político-acadêmicos para todos os envolvidos no processo de formação docente.

Além disso, o desenvolvimento acadêmico e formativo promovido pelos diálogos entre a formação de professores e a Linguística Aplicada pode ser exemplificado pelos ganhos institucionais relativos ao reconhecimento dos profissionais especializados em formação inicial e continuada nas instituições, os quais “passaram a coordenar o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, a pesquisar práticas de formação docente em contextos de programas de pós-graduação, a apresentar seus entendimentos em eventos científicos e publicar artigos e livros sobre suas pesquisas na área de formação de professores.” (Miller, 2013, p.102). Entretanto, conforme defendemos neste trabalho, ainda precisamos avançar nos ganhos relativos a outros atores, como no reconhecimento do papel professores da escola básica e de outros agentes da comunidade educacional para além da Universidade na formação de futuros professores:

Uma agenda de pesquisa em LA que assuma a continuidade na transformação, que hoje caracteriza as vertentes linguístico-enunciativo-discursivas numa perspectiva etnográfica e interpretativista, abre espaço para projetos que permitam ouvir a voz dos participantes de pesquisa na esfera acadêmica e valorizar seus conhecimentos, mesmo quando eles pertencem a grupos

historicamente excluídos da produção de conhecimento legitimado na sociedade, i.e. grupos social e economicamente vulneráveis — mulheres, negros, indígenas, surdos, grupos homoafetivos, transexuais e, também, professores e alunos de escolas públicas — com o objetivo de conferir visibilidade a seus saberes, seus letramentos, seus processos de formação. (Kleiman, 2019, p.738)

Nesse sentido, inserimos este trabalho nessa agenda de pesquisa em LA, mapeando as práticas de formação que ocorrem com a contribuição de professores atuantes na Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Juiz de fora, buscando conhecer qual os espaços reservados a esses profissionais no currículo e nas experiências cotidianas narradas pelos estudantes de graduação participantes da pesquisa.

#### 4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

O objetivo central desta pesquisa é investigar as percepções de licenciandos em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora acerca da participação de professores da escola básica nas atividades da Licenciatura, tecendo interpretações relativas às significações atribuídas pelos estudantes a essas experiências de formação. Também objetivamos identificar as iniciativas de formação que promovem o contato entre o professor da escola básica e alunos da Licenciatura em Letras, a fim de conhecermos, qual o espaço predominantemente ocupado por esses profissionais na formação de seus futuros pares no contexto investigado.

De modo a alcançar os objetivos propostos, buscamos conhecer o cenário de pesquisa por meio das percepções dos licenciandos e do principal documento que orienta a formação do aluno de Letras na UFJF (UFJF, 2023). Procuramos contribuir com a compreensão de práticas formativas em um contexto específico, a Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, sem tecer grandes generalizações. Sendo assim, esta pesquisa é caracterizada como um Estudo de Caso (Yin, 2001), um modo de fazer pesquisa que utiliza múltiplas fontes de evidência para investigar “fenômenos contemporâneos dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” (Yin, 2001, p.36).

Elegemos a perspectiva dos futuros professores, pois, apesar de as vozes desses sujeitos ainda serem pouco ouvidas nas investigações sobre formação inicial, acreditamos que a perspectiva discente sobre a Licenciatura pode contribuir para uma compreensão do cotidiano efetivo da Licenciatura, lançando novos ângulos para os estudos de formação inicial docente. Entre os meses de agosto e outubro de 2023, convidamos estudantes de diversos períodos a compartilharem suas experiências por meio de um questionário (Gil, 1999) online, dividido em duas seções principais: a primeira delas coleta dados objetivos acerca da trajetória e da percepção dos licenciandos; a segunda, por sua vez, abre espaço para que os discentes compartilhem narrativas sobre experiências significativas de interação com professores da escola básica.

As pesquisas realizadas no âmbito da Linguística Aplicada e dos Estudos de caso priorizam tradicionalmente abordagens qualitativas e interpretativistas (Yin, 2001, Moita Lopes, 2006), pois essas abordagens viabilizam a descrição e o conhecimento detalhado dos locais e participantes de pesquisa, permitindo a busca pela compreensão desses contextos

considerando toda sua complexidade (Moita Lopes, 1996; Kleiman, 2001). Neste trabalho, não nos distanciamos dessas orientações, porém, buscamos somar procedimentos analíticos quantitativos e qualitativos, caracterizando nossa abordagem metodológica como mista (Creswell, 2007). Os métodos mistos são aqueles que

empregam estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou seqüencial para melhor entender os problemas de pesquisa. A coleta de dados também envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas. (Creswell, 2007, p.25)

Sendo assim, convergimos dados e procedimentos quantitativos e qualitativos, visando aprofundar a compreensão da participação de professores da escola básica na formação do licenciando em Letras da UFJF. Os dados quantitativos emergentes do questionário foram organizados em gráficos e tabelas, de modo a organizar nossa leitura acerca dos perfis dos participantes e de outras informações numéricas, tais como o quantitativo de estudantes que consideram as interações com os professores da escola básica significativas para o futuro exercício da docência. As narrativas discentes serão analisadas a partir de procedimentos da Semântica de Frames (Fillmore, 2009), os quais permitem interpretações e quantificações. Os frames e o Elementos de Frames que emergiram dos discursos foram submetidos, portanto, a análises mistas.

A seguir, apresentamos o ambiente de pesquisa, com base em informações reunidas no Projeto Pedagógico do Curso de Letras (UFJF, 2023). Além disso, a partir dos dados sociodemográficos coletados nos questionários, constituímos o perfil dos sujeitos participantes. Em seguida, discorremos sobre o instrumento de pesquisa elaborado para este estudo. Por fim, os procedimentos de análise da Semântica de Frames em pesquisas educacionais são introduzidos, bem como o projeto lexicográfico FrameNet.

#### 4.1 O CURSO DE LETRAS - LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

O cenário de realização desta pesquisa foi o curso de Licenciatura em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, localizada na Zona da Mata mineira. A Universidade Federal de Juiz de Fora foi fundada em 1960, mas apenas em 1968,

a Faculdade Letras e Filosofia (FAFILE), já existente em Juiz de Fora, foi incorporada ao Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da UFJF, onde permaneceu por quase quarenta anos. A partir de 2006, a Faculdade de Letras desvinculou-se do ICHL, organizando-se como uma nova unidade acadêmica. Apesar da separação física e da consequente autonomia fiscal, curricular e pedagógica, os processos de interação entre os membros das comunidades pedagógicas das humanidades deixaram suas marcas na história da Faculdade de Letras, as quais refletem nos diálogos entre áreas presentes nas diversas atividades oferecidas pela FALE. Atualmente, além de cursos de graduação, a Faculdade de Letras também abriga cursos de pós-graduação *stricto sensu*, projetos e cursos de extensão.

A Faculdade de Letras é composta pelos departamentos de Línguas Estrangeiras Modernas (DLEM) e de Letras (DLET), nos quais estão lotados cerca de cinquenta e oito docentes efetivos (UFJF, 2023). A FALE recebe cerca de noventa novos alunos de graduação anualmente. A esses alunos são oferecidos os cursos de bacharelado em tradução em período integral e a Licenciatura em Letras, com diferentes habilitações, nos períodos integral e noturno. Os ingressantes no período integral, após cursarem dois semestres do ciclo de disciplinas básicas relativas ao bacharelado e à licenciatura, devem optar entre a licenciatura e o bacharelado. Os estudantes que optarem pela licenciatura escolhem, ainda, entre as seguintes habilitações: Inglês e respectivas literaturas, Português-Espanhol e respectivas literaturas, Português - Francês e respectivas licenciaturas; Português - Línguas Clássicas e respectivas literaturas e Português - Italiano e respectivas licenciaturas. Os alunos ingressantes no período noturno também cursam um ciclo básico de disciplinas (relativas apenas à licenciatura, uma vez que não há curso de bacharelado disponível à noite), após o qual iniciam a Licenciatura em Português e suas respectivas literaturas.

Cada habilitação possui um período mínimo, um período regular e um período máximo para integralização. As habilitações únicas (Inglês e Português) devem ser concluídas em oito semestres, considerando o período regular de integralização. Já as demais habilitações, possuem o período regular de integralização de dez semestres. Após o término do curso, os graduados na Licenciatura em Letras da UFJF podem solicitar reingresso para completar uma segunda habilitação ou o bacharelado.

De modo a compreender como se dá o processo formativo dos alunos que escolhem a Licenciatura e também tecer discussões acerca de documentos determinantes para formação inicial desses futuros profissionais, apresentaremos mais detalhes do Projeto Político do curso de Letras - Licenciatura. Dessa maneira, nos voltamos, primeiramente, a uma breve recuperação histórica das mudanças no Projeto Pedagógico do curso; depois, tratamos da

organização curricular da Licenciatura e de suas habilitações e, por fim, focalizamos a formação para docência no curso de Letras - Licenciatura.

#### **4.1.1 O Projeto Pedagógico da Licenciatura em Letras da UFJF**

O Projeto Pedagógico das Licenciaturas em Letras (UFJF, 2023) é o documento que apresenta para as comunidades externa e interna as orientações pedagógicas do curso de Letras e suas habilitações. Além disso, o PPC - Letras traz informações relativas à estrutura curricular do curso, bem como os fluxogramas das habilitações, ementas, formas de ingresso e áreas de atuação do egresso.

Tratando-se de um documento readequado e atualizado no decorrer dos anos, o PPC do Curso de Letras-Licenciatura é um importante registro histórico das propostas de mudanças curriculares e de avanços documentais na formação dos alunos da Licenciatura em Letras da UFJF. No período de 1980 a 2009, por exemplo, o curso de Letras era regido pelo chamado currículo mínimo, o qual, visando atender a legislação vigente, mirava uma formação de caráter universal (Lima, 2014). O Parecer CNE/CES 67/2003 afirmava que os objetivos pretendidos pela implantação do currículo mínimo eram:

- 1) observar normas gerais válidas para o País, de tal maneira que ao estudante fossem assegurados, como “igualdade de oportunidades” e como critério básico norteador dos estudos, os mesmos conteúdos e até com a mesma duração e denominação, em qualquer instituição. Os atos normativos, que fixavam os currículos mínimos, também indicavam sob que denominação disciplinas ou matérias deveriam ser alocadas no currículo, para se manter os padrões unitários, uniformes, de oferta curricular nacional;
- 2) assegurar uniformidade mínima profissionalizante a todos quantos colassem graus profissionais, por curso, diferenciado apenas em relação às disciplinas complementares e optativas;
- 3) facilitar as transferências entre instituições, de uma localidade para outra, ou até na mesma localidade, sem causar delonga na integralização do curso ou “em perda de tempo”, com a não contabilização dos créditos realizados na instituição de origem, como se vê no art. 100 da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 7.037/82;
- 4) fornecer diplomas profissionais, assegurando o exercício das prerrogativas e direitos da profissão, como rezava o art. 27 da Lei 5.540/68;
- 5) permitir-se, na duração de cursos, de forma determinada, a fixação de tempo útil mínimo, médio ou máximo, desde que esses tempos não significassem redução de qualidade, mantendo-se, pelo menos, o número de créditos/cargas horárias-aula estabelecido no currículo aprovado.(BRASIL, 2003, p.2)

A configuração do antigo currículo do curso de Letras da UFJF, baseada nessas orientações, era marcado pela distribuição de disciplinas gerais e específicas durante três anos da graduação e a concentração de disciplinas pedagógicas e dos estágios no último ano do curso, reservando uma porção mínima da carga horário formativa para atividades voltadas para a futura atuação docente. O quadro abaixo, extraído de pesquisa documental realizada por Lima (2014), ilustra a grade curricular oferecida na Licenciatura em Língua Portuguesa e suas licenciaturas no início dos anos 2000:

Quadro 1 - Grade curricular da licenciatura em Língua Portuguesa durante a vigência do currículo mínimo.

Grade Curricular da Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas					
Tronco comum obrigatório	Disciplinas específicas	Disciplinas pedagógicas Específicas	Disciplinas pedagógicas comuns	Disciplina complementar obrigatória	Disciplinas opcionais
Português I ao V	Português VI ao IX	Didática de Português	Didática V	Filosofia da Educação	11 créditos em disciplinas opcionais
Linguística I e II	Literatura Portuguesa III e IV	Prática de Ensino com Estágio Supervisionado em Português	Psicologia da Educação		
Teoria da Literatura I e II	Filologia Românica		Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus		
Literatura Portuguesa I e II	Literatura Brasileira III ao V				
Literatura Brasileira I e II	Língua Latina III				
Língua Latina I e II	Linguística III				
Literatura Latina I e II					

Fonte: Lima (2014)

No ano de 2005, visando atender as readequações propostas pelo Ministério da Educação e por uma série de pareceres nacionais (cf. primeiro capítulo), a Universidade Federal de Juiz de Fora, com a contribuição de suas representações estudantis, docentes e administrativas, levantou os problemas centrais da estrutura vigente e elaborou um projeto de reestruturação das licenciaturas nos moldes de um projeto pedagógico. Segundo Lima (2014, p.81), a nova proposta era composta por faixas e eixos, os quais traziam propostas de prática docente, formação humana e pedagógica e integração entre os conteúdos específicos e os pedagógicos. Em 2009, o currículo da Faculdade de Letras passa a se aproximar dessa proposta, deixando para trás, pelo menos no âmbito dos discursos presentes nas orientações curriculares, o formato universalizante.

A partir de então, o Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas e o Projeto Pedagógico do Curso de Letras passaram por uma série de transformações orientadas por uma perspectiva mais integradora de currículo. A mais recente, realizada em 2022, busca ampliar o espaço de curricularização da extensão na Licenciatura, movimento determinado por uma série de documentos legais, como na Meta Estratégica 12.7 do PNE 2014-2024 e na resolução Nº 7/2018 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e no parecer CES/CNE nº. 498/2020, que estabelecem e reafirmam as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. O Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora atual coloca como um de seus objetivos principais “avançar na superação do tradicional formato “3 + 1” (três anos de disciplinas específicas e um ano de disciplinas pedagógicas).” (UFJF, 2022, p.2).

O Projeto pedagógico do curso de Letras - Licenciatura vigente, por sua vez, publicado em 2023, é retratado como resultado de um esforço de reformulação curricular do curso, impulsionado pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (Resolução CNE/CES 18/2002) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Resolução CNE/CP 2/2015). As mudanças curriculares, as quais são a consequência de um longo e contínuo processo de disputas acadêmicas, políticas e institucionais, estão voltadas para “diminuição da hegemonia de conteúdos específicos em relação aos conteúdos pedagógicos e para a criação de espaços propícios à formação de docentes (UFJF, 2023, p. 8).

Mesmo que as propostas curriculares mirem práticas mais integradoras há mais de uma década, conforme discutimos no decorrer deste trabalho (cf. Introdução), investigações realizadas no curso de Letras (Lima, 2014; Santos, 2018; Silva, 2020) tem demonstrado descompasso na materialização dessa proposta. Ainda assim, é um avanço considerável ter como horizonte curricular uma formação de professores voltada para atuação docente, o que, segundo nosso entendimento, também é resultado dos esforços dessas investigações.

O PPC da Licenciatura em Letras atual reconhece que a principal atuação dos egressos da Licenciatura Letras é a docência no Ensino Fundamental e Médio e coloca como um de seus objetivos a revisão do papel da Universidade e da área de Letras como agentes de produção de conhecimento e de formação de recursos humanos. Segundo o documento, esse objetivo se efetiva em “práticas formativas que busquem a inclusão do diálogo transformador com a comunidade externa no âmbito da universidade, em especial, o público docente e discente da Escola Básica” (UFJF, 2023, p. 10), tais como o Programa de Iniciação a

Docência, as Práticas Curriculares desenvolvidas na Universidade e no âmbito escolar<sup>5</sup>, os estágios supervisionados, os cursos de extensão e outras atividades do curso.

De maneira geral, o currículo de Letras-Licenciatura é dividido em quatro eixos formativos, os quais se entrelaçam no decorrer do curso: o núcleo I de formação geral corresponde ao ciclo inicial do curso, aglutinando disciplinas de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, comuns ao bacharelado e a todas as habilitações da licenciatura; o núcleo II de Aprofundamento e Diversificação da Formação antecede os Estágios e visa aprofundar e diversificar os estudos das áreas em formação, incluindo os conteúdos pedagógicos, específicos e interdisciplinares; o núcleo III, nomeado de profissionalizante, inclui os Estágios Curriculares Supervisionados Específicos e é constituído por conhecimentos teóricos, conceituais e pedagógicos vinculados a uma determinada área do conhecimento, necessários para a atuação profissional na área escolhida e na Educação Básica. O núcleo IV de Eixos Transversais perpassa todo o curso e é composto de atividades transversais sobre direitos humanos, inclusão, educação e cultura, além de atividades de flexibilização curricular e práticas como Componente Curricular.

A carga horária das habilitações é distribuída entre os eixos formativos e obedece às orientações da Resolução CNE/CP 2/2015, que determina o mínimo de três mil e duzentas horas de atividades que articulem teoria e prática para cada habilitação. A tabela abaixo ilustra a distribuição da carga horária nas atividades do curso:

Tabela 1 - Distribuição da carga horária mínima nas atividades do curso de Letras

<b>Atividades</b>	<b>Carga horária</b>
Práticas como Componente Curricular	400h
Estágio curricular supervisionado	400h
Conteúdos curriculares de formação geral e profissional distribuídos entre os núcleos I e II	2200h
Atividades acadêmico- científico-culturais	200h
Disciplinas com foco na dimensão pedagógica do curso	640h

Fonte: elaborado pela autora (2024)

<sup>5</sup> As Práticas Curriculares e o Programa de Iniciação à Docência são apresentados a seguir neste capítulo.

Os conteúdos esquematizados na tabela acima não são oferecidos em sequência, mas articulados ao longo dos períodos letivos e apresentam variações de acordo com a habilitação escolhida, respeitando a carga horária mínima determinada. O fluxograma a seguir, retirado do PPC, ilustra o entrelaçamento das atividades no decorrer dos períodos letivos da habilitação em Português e Línguas Clássicas, habilitação majoritária entre os participantes desta pesquisa:

Quadro 2 - Fluxograma da Licenciatura em Letras: Português/ Línguas Clássicas

**Fluxograma – Licenciatura em Letras: Português/Línguas Clássicas – Integral – Currículo 2023**

Núcleo I: Núcleo de Formação Geral		Núcleo II: Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos das Áreas de Atuação Profissional		Núcleo III: Núcleo Profissionalizante		Núcleo IV: Eixos transversais – Flexibilização Curricular e Prática como Componente Curricular			
*** Disciplina com foco na dimensão pedagógica		ACE: Disciplina com carga horária extensionista		LP = Língua Portuguesa LE = L Línguas Estrangeiras LC = Línguas Clássicas					
1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período	9º Período	10º Período
Linguística I - 60h	Linguística II - 60h	Linguística III - 60h	Fonética e Fonologia - 60h	Semântica - 60h	Grego Clássico III OU Latim V + Disciplina Eletiva Específica da Habilitação em Línguas Clássicas - 60h	Reflexões sobre a atuação no Espaço Escolar I – Ensino de LP - 60h	Reflexões sobre a atuação no Espaço Escolar II – Ensino de LP - 60h	Reflexões sobre a atuação no Espaço Escolar I – Ensino de LE - 30h	Reflexões sobre a atuação no Espaço Escolar II – Ensino de LE - 30h
Estudos Literários I - 60h	Estudos Literários II - 60h	Teoria da Literatura - 60h	Morfossintaxe - 60h	Pragmática - 60h	Estudos Comparados de Literaturas Africanas em LP - 60h	Estágio Supervisionado I - Ensino de LP - 140h	Estágio Supervisionado II - Ensino de LP - 140h	Estágio Supervisionado I - Ensino de LE - 170h	Estágio Supervisionado II - Ensino de LE - 170h
Estudos Fundamentais de Literatura Grega - 60h	Latim I - 60h	Latim II - 60h	Latim III - 60h	Literatura Portuguesa - 60h	Literatura Brasileira - 60h	***Ensino de Literaturas Lusófonas - 60h	Grego Clássico V OU Disciplina Eletiva Específica da Habilitação em Línguas Clássicas - 30h	Grego Clássico VI OU Disciplina Eletiva Específica da Habilitação em Línguas Clássicas - 30h	Disciplina Eletiva Específica da Habilitação em Português - 60h
***Gramática do Português: Estudos Tradicionais e Normativos - 60h	Prática da Gêneros Acadêmicos - 60h	***Saberes Escolares da LP (ACE) - 60h	Grego Clássico I - 60h	***Processo de Ensino/Aprendizagem - 60h	***Políticas Públicas e Gestão da Educação com Prática Educativa - 60h	***Leitura Aplicada de Textos Literários - 60h	***Libras e Educação para Surdos - 60h	Oficina (ACE) - 60h	Oficina (ACE) - 60h
		Práticas Escolares Associadas (ACE) - 30h			Prática Escolar Associada (ACE) - 30h				

Língua Estrangeira Moderna I - 60h	Língua Estrangeira Moderna II - 60h	Língua Estrangeira Moderna III - 60h	Estudos Fundamentais de Literatura Latina - 60h	***Estado, Sociedade e Educação - 60h	***Metodologia do Ensino de LP - 60h	***Questões Filosóficas aplicadas à Educação - 60h	Oficina (ACE) - 60h	Oficina (ACE) - 60h	Oficina (ACE) - 60h
Estudos da Tradução - 30h		***Novas Tecnologias no Ensino de Línguas Estrangeiras (ACE) - 60h	***Ensino de Português: Reflexões teórico-pedagógicas - 60h	Grego Clássico II - 60h	***Linguística Aplicada ao Ensino de LE (ACE) - 60h	Grego Clássico IV OU Latim VI + Eletiva Específica de Clássicas - 60h			
			Oficina (ACE) - 60h	Latim IV OU Duas Disciplinas Eletivas Específicas da Habilitação em Línguas Clássicas - 60h		***Metodologia do Ensino de LC (ACE) - 60h			
<b>330h</b>	<b>300h</b>	<b>390h</b>	<b>420h</b>	<b>420h</b>	<b>390h</b>	<b>500h</b>	<b>350h</b>	<b>350h</b>	<b>380h</b>

Distribuição da Carga Horária do Curso	
NÚCLEO I - FORMAÇÃO GERAL	1230h
NÚCLEO II – APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO	1380h
NÚCLEO III - NÚCLEO PROFISSIONALIZANTE (Estágios Supervisionados)	800h
NÚCLEO IV - FLEXIBILIZAÇÃO + PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	200h + 420h
CARGA HORÁRIA LIVRE – ACE	60h
<b>Carga Horária Total</b>	<b>4090h</b>
*Carga Horária de Disciplinas com Foco na Dimensão Pedagógica (no mínimo 1/5 da carga total)	840h
**ACE – Atividades de Curricularização da Extensão (no mínimo 10 % da carga total): Disciplinas extensionistas distribuídas entre os núcleos I, II e IV + carga horária livre	410h

\* As Disciplinas com Foco na Dimensão Pedagógica estão destacadas no fluxograma com o símbolo (\*\*\*) e seguem o estabelecido na Resolução CNE/CP 02/2015 que indica no seu § 5º do art. 13 que: “o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total”.

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Letras - Licenciatura (2023)

Vale destacar que as disciplinas da ABI (Área Básica de Ingresso) e do CBL (Ciclo Básico da Licenciatura), disciplinas específicas obrigatórias e eletivas dos núcleos I e II de todas as habilitações, algumas Práticas como Componente Curricular (Núcleo IV) e os estágios em língua estrangeira moderna e línguas clássicas são oferecidos pela Faculdade de Letras. A Faculdade de Educação, localizada em um prédio do outro lado do Campus da Universidade Federal de Juiz de Fora, oferece os estágios supervisionados em português, grande parte das disciplinas voltadas para formação pedagógica e determinadas Práticas como Componente Curricular. Essa divisão espacial das ofertas das disciplinas, somada à histórica predominância dos conteúdos específicos em relação aos conteúdos pedagógicos, acaba contribuindo com a fragmentação do curso, pois, no cotidiano dos alunos, há demarcado o lugar físico da educação e o lugar das ciências da linguagem.

#### **4.1.2 A formação para docência no Curso de Letras**

Diante da multiplicidade de atividades oferecidas, cabe explicar mais detalhes de algumas delas ao leitor deste trabalho, com destaque para as atividades desenvolvidas primordialmente para formação pedagógica, nas quais espera-se que a escola básica e os professores do Ensino Fundamental e Médio estejam mais presentes. É de nosso entendimento que todas as disciplinas de um curso de Licenciatura deveriam ser consideradas, de certo modo, disciplinas de formação pedagógica. Afinal, acreditamos que “todos os professores formadores das diferentes disciplinas do currículo voltado à formação docente têm o compromisso social de preparar seu aluno a ser professor” (Wittke, 2018, p. 37). Entretanto, no momento atual do processo de disputa de espaço para uma formação voltada para atuação docente, essa divisão das disciplinas específicas e pedagógicas ainda é muito marcada e existem atividades nas quais a formação para docência é o fio condutor ou ocupa maior destaque, como as práticas como componente curricular, as disciplinas de ensino de língua, os estágios, os projetos que envolvem iniciação à docência e as atividades de caráter extensionista realizadas no ensino básico. Explicitamos as características principais dessas atividades, tendo em vista o que determina o Projeto pedagógico do Curso, pois são essas práticas do currículo que preveem o contato mais objetivo com a escola básica e, em alguns casos, com o professor do ensino básico.

### 4.1.3 As práticas como componente curricular

As oficinas e as práticas associadas presentes no fluxograma da Licenciatura em Letras apresentado acima fazem parte das *práticas como componente curricular*, atividades que devem propiciar aos discentes, principalmente, “a reflexão sobre temas práticos fundamentais para a atuação profissional da pessoa licenciada, com ênfase em sua imersão na Escola Básica.” (UFJF, 2023, p.47), fomentando a articulação teoria e prática no decorrer da Licenciatura em Letras. Devendo totalizar 400 horas ao final do percurso formativo de cada aluno, as práticas como componente curricular são iniciadas pelos alunos de todas as habilitações a partir do terceiro período, com exceção dos Licenciandos em Inglês, os quais começam a ter contato com as práticas curriculares no quarto período.

Perpassando toda a formação do estudante, as práticas são um espaço curricular importante para a formação docente, nas licenciaturas em Letras da UFJF, principalmente pelo potencial que possuem na promoção do contato do estudante com aspectos da prática profissional não priorizados em outras disciplinas e, também, por contribuírem com o processo de desfragmentação do modelo 3+1. É nas práticas como componente curricular que o aluno passa a reorganizar sua visão do ensino básico, agora na perspectiva de futuro professor, sendo um dos principais espaços reservados, antes do estágio, para troca com professores mais experientes e para aproximação da escola básica:

As práticas como componente curricular são reconhecidamente um lugar privilegiado na licenciatura para discussão e elaboração de procedimentos próprios ao exercício da docência, com grande potencial para o acolhimento do público externo, especialmente de docentes e discentes da Escola Básica, bem como de suas percepções e demandas. (UFJF, 2023, p.58)

Oferecidas pela Faculdade de Letras, as Oficinas de Estudos Linguísticos, Estudos Literários e Estudos Clássicos são, nas palavras do PPC, “disciplinas práticas de conteúdo programático, que tratam de temas fundamentais vinculados aos campos dos saberes que compõem a formação geral da pessoa licenciada em Letras.” (UFJF, 2023, p.47). As oficinas de Língua Estrangeira, outra categoria de oficinas oferecidas, apresentam estrutura semelhante, mas abordam o uso de tecnologias de ensino/aprendizagem de LE e outras temáticas importantes para o ensino de língua (Oralidade e escrita nas literaturas africanas francófonas, literatura de autoria feminina em línguas estrangeiras, didática do Francês como língua estrangeira). De modo geral, a carga horária dessas oficinas é de 60 horas, das quais

30h devem ser dedicadas às atividades curriculares extensionistas, conforme determinado no artigo 9º, §2º da Resolução CONGRAD<sup>6</sup> n° 75/2022.

As cargas horárias práticas associadas a disciplinas teóricas de formação pedagógica são atividades de prática escolar de trinta horas articuladas aos conteúdos teóricos das disciplinas Saberes Escolares da Língua Portuguesa e Políticas Públicas e Gestão da Educação, ambas oferecidas pela Faculdade de Educação. Essa carga horária prática de trinta horas deve ser destinada ao atendimento de “questões provenientes da comunidade externa ou àquelas consideradas relevantes para serem trabalhadas junto à comunidade.” (UFJF, 2023, p.48), sendo cumprida pelos estudantes em espaços educacionais, uma vez que devem se relacionar com as disciplinas teóricas as quais são associadas. A disciplina de Saberes Escolares da Língua Portuguesa e sua prática associada acontecem no terceiro período regular das habilitações em português. Já a disciplina Políticas Públicas e Gestão da Educação e sua prática associada ocorrem nos sextos períodos de todas as habilitações.

Além das Oficinas oferecidas pela Faculdade de Letras e das práticas curriculares associadas a disciplinas teóricas de formação pedagógica, duas disciplinas práticas ofertadas pelo Departamento de Educação (DEDU) também compõem o leque de práticas como componente curricular ofertadas. Voltadas para temas centrais na formação docente, as disciplinas Práticas de Linguagem no Ensino Fundamental e Letramentos, gênero e sexualidade possuem sessenta horas. Segundo o PPC, outras disciplinas que cumprem o mesmo objetivo podem ser reconhecidas como Prática como Componente Curricular.

Os alunos da Licenciatura em Letras também podem cumprir até cem horas da carga horária de Práticas como componente curricular por meio de atividades de vivência escolar no ensino básico, como organização de eventos escolares e visitas técnicas em escolas. As atividades poderão ser validadas posteriormente para esse fim por meio da apresentação de certificados ao Núcleo Docente Estruturante da Licenciatura em Letras. (UFJF, 2023)

A tabela abaixo, elaborada a partir do PPC das Licenciaturas em Letras, exemplifica algumas opções de práticas curriculares oferecidas semestralmente como oficinas:

Tabela 2 - Práticas curriculares oferecidas na Licenciatura em Letras

Prática curricular	Eixo de estudo
--------------------	----------------

<sup>6</sup> Segundo o site institucional da UFJF, o Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD) constitui-se em órgão consultivo, deliberativo e normativo da UFJF.

Oficina de Estudos Linguísticos: Análise Linguística na Escola	Estudos Linguísticos
Oficina de Estudos Linguísticos: Elaboração de Material Didático	Estudos Linguísticos
Oficina de Estudos Linguísticos: Português para Estrangeiros – aspectos gramaticais	Estudos Linguísticos
Oficina de Estudos Linguísticos: Práticas Semióticas na Escola I	Estudos Linguísticos
Oficina de Estudos Literários: leitura e ensino de poesia	Literatura e Estudos Literários
Oficina de Estudos Literários: literatura e cultura	Literatura e Estudos Literários
Oficina de Estudos Literários: poesia e canção	Literatura e Estudos Literários
Oficina Oficina de Línguas Estrangeiras: ensino de literatura com as novas tecnologias	Línguas Estrangeiras
Oficina de Estudos Clássicos: Recepção da Literatura Antiga	Estudos Clássicos

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Licenciatura (2023)

Em pesquisa desenvolvida por Santos (2017), estudantes da Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa relataram a importância das experiências nas oficinas para a formação de bons professores de português no curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Considerando a carga extensionista obrigatória associada a essas práticas curriculares, as temáticas abordadas nas oficinas e a própria função dessas atividades no currículo, espera-se que as práticas curriculares sejam atividades nas quais a escola básica e seus atores estejam presentes, efetivando a articulação teoria e prática prevista.

#### 4.1.4 Os estágios curriculares supervisionados

Os estágios curriculares são, dentre as práticas previstas no currículo, o maior ponto de contato do licenciando em Letras com o futuro local de trabalho e com professores mais experientes no Ensino Básico, revelando-se como prática formativa fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos no processo, sejam eles concluintes da

licenciatura, professores da escola básica que recebem estagiários ou professores formadores do curso de graduação. Magalhães e Mattos (2019), em pesquisa realizada com um grupo de professores do ensino básico de Juiz de Fora habituados a receber estagiários da Licenciatura em Letras, afirmam que os professores da escola básica percebem o estágio como um momento para o licenciando rever ideias pré-concebidas em relação à docência, colocar em prática o que aprendeu e até mesmo decidir-se sobre a docência, o que sinaliza a concentração da prática docente nesse momento final do curso. Além disso, os professores participantes reconhecem o estágio como “rico e reflexivo para os próprios docentes da escola básica.” (Magalhães; Mattos, 2019, p.265). Acreditamos que a expansão da formação pedagógica e também da participação dos professores da escola básica na formação do aluno de Letras passa por um olhar cuidadoso para esse momento tão rico já existente no currículo, o qual nos fornece indícios da importância da interação do futuro professor com a escola básica e seus agentes durante todo o percurso da licenciatura.

De acordo com o PPC, os estágios curriculares em Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras são realizados em dois semestres letivos por aqueles alunos matriculados em habilitação única, totalizando 400h; os cursistas das habilitações duplas integram os estágios em 800h distribuídas em quatro semestres. Além das atividades de observação, regência supervisionada por um professor da escola básica, elaboração de materiais e participação de reuniões, os estudantes frequentam disciplinas articuladas aos estágios que promovem orientação, as quais são denominadas “Reflexões sobre a atuação em espaços escolares I e II”. O Projeto pedagógico prevê, portanto, que o estágio não seja apenas o lugar do início do fazer docente na escola, mas que também haja espaço para reflexões acerca desse fazer. Essas disciplinas são ministradas por docentes universitários que acompanham e orientam a atuação de cada aluno na escola, juntamente com o professor da escola básica, além de promoverem trocas entre os estudantes acerca da experiência do estágio e estudos sobre temáticas importantes para essa etapa. As disciplinas de reflexão atreladas ao estágio em Língua Portuguesa, cursadas pelos estudantes da habilitação única e das habilitações duplas, são oferecidas pela Faculdade de Educação da UFJF. A Faculdade de Letras fica responsável pela oferta de disciplinas de reflexão relacionadas às formações em línguas estrangeiras modernas e línguas clássicas. Os estágios são realizados preferencialmente em escolas públicas estaduais e municipais com as quais a UFJF possui convênio, localizadas em Juiz de Fora e entorno, e no Colégio de Aplicação da Universidade, denominado CAP João XXIII.

O Colégio de Aplicação é uma unidade acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora que oferece a Educação Básica nas modalidades de Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e atua na formação de professores. O site institucional define o colégio como um espaço de experimentação pedagógica, de criação e de produção de conhecimento, no qual estudantes podem ingressar através de sorteio público. O CAP João XXIII exerce uma função muito significativa para formação dos alunos da Licenciatura em Letras. Além dos estágios, a escola recebe muitos projetos e programas de formação de professores, como o Projeto de Iniciação à docência na EJA (PIDEJA) e a Residência Docente, pós-graduação destinada a licenciados recém-formados. O Colégio de Aplicação é, portanto, um espaço no qual discentes em formação inicial, professores do Ensino básico e professores do Ensino superior se encontram, articulando atividades de pesquisa, ensino e extensão. É importante destacar que o destinamento de recursos humanos e estruturais ao CAP João XXIII e a própria natureza de um Colégio de Aplicação difere a realidade encontrada no colégio de outras escolas públicas de ensino básico na cidade, as quais, assim como em outros lugares do país, enfrentam dificuldades relativas aos repasses de recursos públicos e à efetivação de profissionais, por exemplo. Os professores do CAP JOÃO XXIII seguem a carreira EBTT, com regime de trabalho de dedicação exclusiva, estabilidade no cargo e retribuição por titulação. Os estágios costumam ocorrer no CAP JOÃO XXIII e em escolas municipais e estaduais para que os alunos possam ter contato com o contexto mais frequente da escola básica pública e também com a proposta do Colégio de Aplicação.

Os alunos das habilitações em línguas estrangeiras podem, ainda, realizar o estágio em língua estrangeira em projetos de ensino de língua e literatura, como o P.U - projeto de promoção do acesso ao ensino de idiomas para graduandos - e nos projetos de extensão de ensino de Língua Estrangeira, conforme determinado na resolução de estágios nas licenciaturas nº01/2019. Segundo o PPC, as múltiplas possibilidades de campo de estágio para alunos da Licenciatura em Letras/ Língua Estrangeira pauta-se nas “diferentes perspectivas oferecidas pelo mercado de trabalho” (UFJF, 2023, p.54) para os professores de línguas estrangeiras. Visto que o Projeto de Universalização de Línguas estrangeiras ocorre na UFJF e nem todos os projetos de extensão ocorrem no ensino básico, os alunos desse grupo podem não passar por vivências de ensino de línguas na escola básica durante o estágio em línguas estrangeiras, perdendo parte importante da experiência do estágio, principalmente para os alunos das habilitações em Inglês e Espanhol, línguas estrangeiras oferecidas preferencialmente na escola básica, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular.

#### **4.1.5 As atividades acadêmico-científico culturais e a curricularização da extensão**

Além das disciplinas, estágios e práticas como componente curricular, diversas atividades acadêmico-científico-culturais (AACC) fazem parte da formação dos futuros professores de línguas. O PPI/UFJF (UFJF, 2022) prevê que até 200 horas da carga horária do curso sejam cumpridas com atividades de flexibilização curricular como: participação em eventos; apresentação de trabalhos artísticos ou científicos; participação em Grupos de pesquisa; participação em projetos de Iniciação Científica, de Extensão e de Treinamento Profissional; disciplinas de outros cursos, estágios extracurriculares e publicações.

A Faculdade de Letras e a Faculdade de Educação promovem atividades acadêmico-científico-culturais voltadas para formação docente, como a Semana da FACED e a Semana de Letras, eventos anualmente realizados pelas instituições, os quais abrem espaço para apresentação de trabalhos, mesas redondas e minicursos relativos a diversas temáticas, entre elas, ensino de língua materna e estrangeira, temas transversais e educação básica. Os discentes podem participar, ainda, de atividades em grupos de pesquisa, como os que compõem o núcleo FALE (Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino) ou do grupo PROPOR (Professores de Português em Rede). O Núcleo FALE abriga quatro grupos de pesquisa formados por professores da UFJF, do CAP João XXIII e de outras instituições e desenvolve atividades de pesquisa e extensão voltadas a professores de línguas. O PROPOR, conforme apresentado nos capítulos iniciais deste texto, desenvolve atividades em disciplinas e oficinas do curso, reunindo “profissionais de todos os níveis de ensino, a fim de colocar em diálogo diferentes vozes na construção de ações docentes mais coerentes com a formação cidadã através da linguagem” (Sampaio; Santos, 2018, p. 248).

Os licenciandos também podem participar de variados projetos de pesquisa, treinamento profissional e extensão. Considerando o âmbito da formação docente, destaca-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), programa que aproxima futuros professores, professores da escola básica e discentes do ensino superior, articulando as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas. Outro programa de destaque é o denominado Boa Vizinhança, no qual alunos da Licenciatura em Letras/Línguas estrangeiras ministram aulas com supervisão para idosos moradores do entorno da Universidade Federal de Juiz de Fora. A tabela abaixo foi elaborada a partir de editais de seleção de bolsistas da Faculdade de Letras publicados no ano de 2023 e ilustra alguns projetos promovidos na FALE:

Tabela 3 - Exemplos de projetos oferecidos na Faculdade de Letras em 2023:

<b>Título do projeto, o qual poderá ser contabilizado como AACC</b>	<b>Modalidade</b>
Os ensaios de Virginia Woolf e a crítica feminista brasileira	Iniciação científica
Alfabetização como processo cognitivo	Iniciação científica
Auxiliar técnico no LabLibras da FALE	Treinamento profissional
Teoria e prática nas aulas de Língua Portuguesa	Extensão
Só letrando: um convite para ler a escola	Extensão

Fonte: elaborado pela autora (2023).

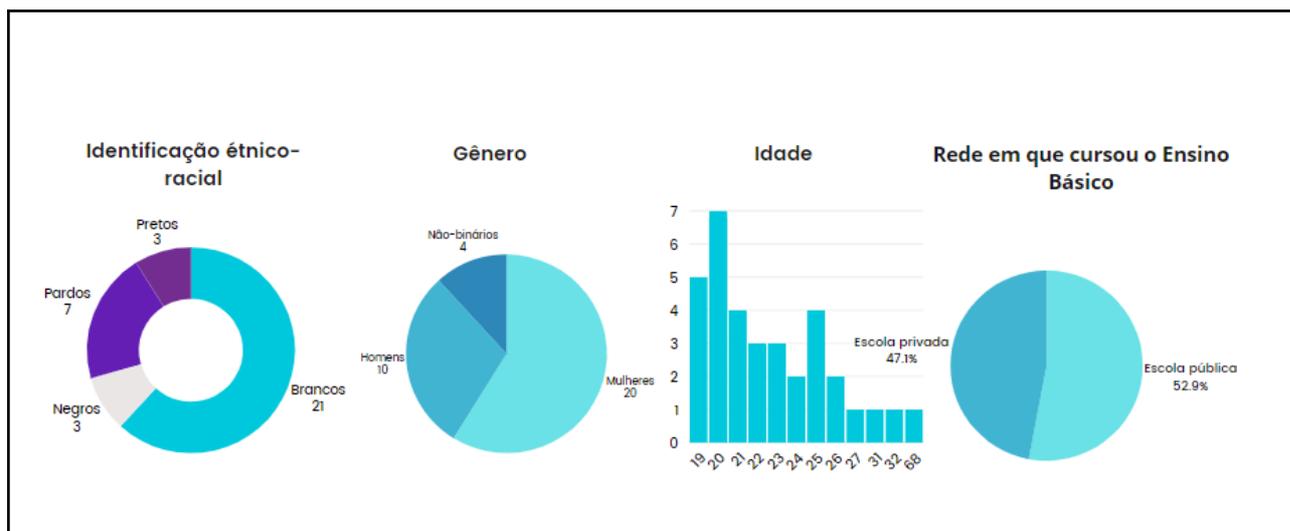
O Projeto pedagógico do curso de Letras mais recente (UFJF, 2023) passou a estabelecer em seu currículo que pelo menos dez por cento da carga horária total de cada habilitação seja desenvolvida sob a forma de atividades de curricularização da extensão (ACE), buscando cumprir a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão prevista na Constituição e na LDB. De acordo com o PPC (UFJF, 2023), a carga horária extensionista será distribuída em oficinas, eventos, prestação de serviços, projetos, programas com a interface extensionista (Programa ou Grupo de Educação Tutorial, Programa de Iniciação à Docência, Programas de Iniciação Artística, entre outros), disciplinas extensionistas e práticas associadas à disciplinas de formação pedagógica. De modo geral, as atividades de curricularização da extensão devem focalizar questões relevantes para serem trabalhadas junto à comunidade externa, atendendo e mapeando demandas da comunidade, inclusive das escolas e instituições que realizam trabalho educativo fora da Universidade.

#### 4.2 O PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A seção de coleta de dados socioeconômicos do instrumento investigativo, sintetizada nos gráficos abaixo, nos informa que dentre os trinta e quatro participantes, vinte e um autodeclararam-se brancos, sete como pardos, três como pretos e três como negros. Em relação

ao gênero, vinte se identificam como mulheres, dez como homens e quatro como não-binários, dado coincidente com a histórica predominância feminina na carreira docente (Hirata et al, 2019). A maioria dos participantes cursaram o Ensino Básico em escola pública e possuem menos de trinta anos.

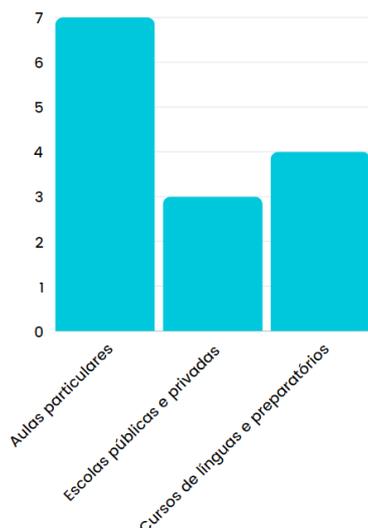
Quadro 3: Perfil dos participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2024)

A última pergunta da seção socioeconômica do instrumento de pesquisa buscava coletar dados sobre a atuação dos estudantes em salas de aula como professores. Dezesseis dos trinta e quatro participantes já ministram aulas, sendo que apenas cinco dentre eles atuam exclusivamente em projetos de formação (PIBID, Projeto de Universalização de Línguas Estrangeiras, projetos de extensão). Os outros onze participantes já atuam profissionalmente, mesmo sem que a maioria deles tenha finalizado a formação inicial, realidade comum nos cursos de Licenciatura no Brasil, os quais recebem um grande número de estudantes trabalhadores (Locatelli; Diniz-Pereira, 2019). O gráfico abaixo ilustra o local de atuação do segundo grupo, informado por meio de resposta aberta:

Gráfico 1 - Local de atuação dos participantes



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Colaboraram com a pesquisa estudantes matriculados em diferentes períodos e habilitações do curso de Letras. A tabela abaixo mostra as habilitações que os participantes visavam concluir ao final da Licenciatura:

Tabela 4 - Quantitativo de participantes por habilitação do curso de Letras

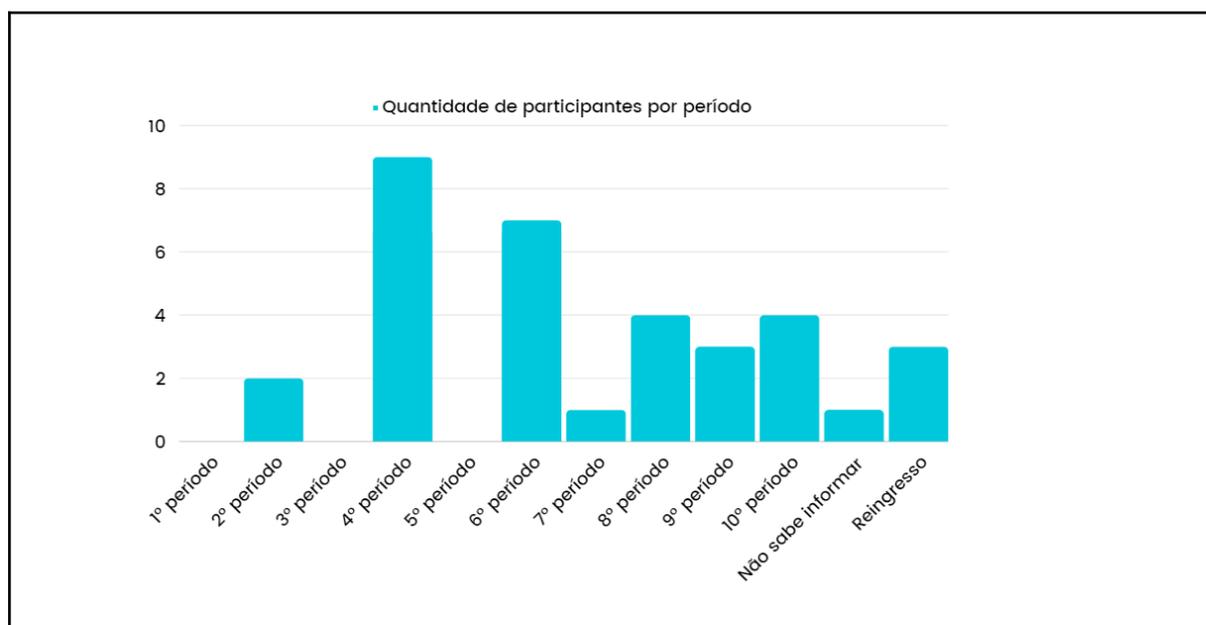
Habilitação em curso	Quantitativo de participantes por habilitação
Letras - Português e respectivas literaturas	8
Letras- Português/ Espanhol e respectivas literaturas	0
Letras - Inglês e respectivas literaturas	3
Letras - Português - Francês e respectivas literaturas	6
Letras - Português - Italiano e respectivas literaturas	3
Letras - Português - Línguas Clássicas e respectivas literaturas	13
Ainda não decidiu	1

Fonte: elaborado pela autora (2023)

O gráfico abaixo, por sua vez, exibe o período aproximado informado por cada participante da pesquisa. O instrumento (APÊNDICE I) contava com caixas de seleção para a coleta dessa informação, além de um campo com a opção “outros” para ser utilizado caso o

estudante precisasse especificar alguma informação relevante sobre o item. Um dos participantes usou o campo para informar que não sabia especificar o período em que estava, pois seu percurso havia sido afetado pela pandemia e outros três participantes informaram que são reingressantes no curso, sem especificar o período em que estavam.

Gráfico 2 - Quantitativo de participantes por período da Licenciatura



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Optamos por não delimitar os períodos de participação, a fim de verificarmos como as experiências formativas com professores da escola básica ocorrem em diferentes momentos do curso. Obtivemos respostas de alunos de quase todos os períodos da Licenciatura, inclusive dos períodos iniciais, mas com uma concentração de participantes a partir do quarto período. Conforme determinado no PPC (UFJF, 2023), a carga horária da Licenciatura em Letras pode ser concluída em oito ou dez períodos. Considerando que dezenove dos trinta e quatro participantes já passaram da metade do curso e três deles já concluíram uma primeira habilitação, o perfil dos participantes é composto majoritariamente por estudantes mais experientes da Licenciatura.

#### 4.3 O INSTRUMENTO DE PESQUISA E O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS

A fim de otimizar o tempo de resposta dos participantes e de concentrar os aspectos relevantes para o mapeamento de experiências dos licenciandos, o instrumento de pesquisa utilizado neste trabalho foi um questionário (Gil, 1999) composto por itens abertos e fechados, desenvolvido na plataforma Google Forms. O convite para participação na pesquisa

foi realizado por meio de abordagem presencial realizada por mim em atividades da Faculdade de Letras e também por e-mail enviado a todos os alunos matriculados na Licenciatura em Letras da UFJF. Todos os participantes responderam o questionário on-line, por meio de seus próprios dispositivos eletrônicos. Ao final, trinta e quatro sujeitos, número menor que o esperado, responderam o instrumento investigativo no período de agosto a outubro de 2023.

O instrumento de coleta de dados <sup>7</sup> (APÊNDICE I) é composto por uma breve apresentação da pesquisa e por quinze perguntas abertas e fechadas distribuídas em duas seções: a primeira seção coleta dados sobre o perfil dos participantes, sendo composta por itens fechados relativos à idade, gênero, raça/etnia e rede de ensino em que os participantes cursaram o ensino básico. Ainda nessa seção, perguntamos aos licenciandos se eles já ministravam aulas (item aberto), qual habilitação cursavam na licenciatura e em qual período do curso estavam no momento da coleta de dados. A segunda seção do instrumento é denominada “Experiências formativas na Licenciatura em Letras” e coleta dados, como o título anuncia, sobre as experiências dos licenciandos, com ênfase na interação desses estudantes com professores da escola básica.

A fim de contextualizar teoricamente a pesquisa realizada e aproximar o participante dos objetivos das perguntas que constituíam o questionário, destacamos, na apresentação da segunda seção do instrumento, a defesa de Nóvoa (2009) e Tardif (2014) acerca da participação de professores mais experientes na formação de seus pares. As perguntas dessa seção foram formuladas com o objetivo de explorar a presença ou e/ou a ausência de experiências de interação dos participantes com professores atuantes na escola básica durante as atividades da Licenciatura em Letras a partir de questões objetivas e da coleta de narrativas, itens geradores dos dados analisados neste trabalho.

A fim de concretizarmos um mapeamento quantitativo no universo pesquisado, a primeira pergunta da segunda seção questiona, de maneira objetiva, se o licenciando participante teve contato formativo com professores da escola básica nas atividades da licenciatura. As perguntas seguintes deveriam ser respondidas apenas pelos participantes que responderam positivamente à questão anterior e objetivam, de modo geral, buscar mais detalhamento sobre as experiências analisadas neste trabalho. A próxima pergunta visa investigar em qual contexto estava inserida a atividade em que ocorreu esse contato, a fim de mapearmos os principais eventos da graduação em Letras que possibilitam essas interações.

---

<sup>7</sup> A fim de facilitar a compreensão de nossa proposta, o instrumento de pesquisa foi anexado ao final deste trabalho em formato PDF.

O campo de resposta dessa questão é formado por caixas de seleção com múltiplas opções de escolha, elaboradas a partir do Projeto Pedagógico das Licenciaturas em Letras (UFJF, 2020), a saber: aulas da licenciatura como convidado, grupos de pesquisa, eventos acadêmicos, estágios, prática de Saberes ou Políticas Públicas, Programa de Iniciação à docência (PIBID), projetos de extensão, treinamento profissional ou iniciação científica. Além das opções listadas, também foi deixado um campo aberto para que o estudante informasse um contexto possivelmente não contemplado nas opções.

A seguir, perguntamos ao participante se ele considerava as interações formativas com os professores da escola básica significativas para a própria formação docente. Solicitamos, então, aos que responderam positivamente a esse item que discriminassem os principais aspectos formativos que foram atravessados por essa interação com os professores da escola básica. As opções de resposta a esse item foram elaboradas a partir de sugestões de Nóvoa (2009) em relação às disposições que podem caracterizar o trabalho docente nas sociedades contemporâneas. O autor utiliza a palavra *disposição* como alternativa ao termo competência, pois o uso deste, segundo a avaliação do autor, é fortemente marcado por noções de técnicas adquiridas pelos professores e ainda muito ligado às origens comportamentalistas. A disposição, por sua vez, é um conceito “mais ‘líquido’ e menos ‘sólido’, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.” (Nóvoa, 2009, p. 29). As disposições não são naturais, mas construídas e reconstruídas constantemente no decorrer da trajetória profissional e pessoal do docente.

A partir desses entendimentos, listamos as seguintes disposições em caixas de seleção, de modo que o participante pudesse marcar quais delas, segundo sua percepção, foram impactadas pela interação com os professores da escola básica: conhecimento específicos relativos às disciplinas ensinadas; cultura profissional; tato pedagógico; trabalho pedagógico e compromisso social. Também deixamos um campo aberto para que os participantes escrevessem, caso desejassem, algum aspecto ou disposição que não estivesse listado. Conforme sinalizado anteriormente, os resultados dessa parte do instrumento investigativo serão apresentados e discutidos na seção 5.1 do capítulo de análise deste trabalho.

#### 4.3.1 As narrativas de experiência como ferramenta potencial na mudança de olhar para a própria trajetória formativa

O último item do instrumento de pesquisa solicitava que os estudantes narrassem brevemente uma experiência de interação com professores da escola básica significativa para suas trajetórias enquanto futuros docentes. A resposta ao item não era obrigatória para finalização do questionário, uma vez que nem todos os participantes tiveram contato formativo com professores da escola básica nas atividades da licenciatura e também porque consideramos a disposição do participante para compartilhar essas histórias um elemento indispensável no processo da pesquisa, já que

No trabalho com memórias, muita coisa entra em jogo. O sujeito aciona seus conhecimentos, crenças, valores, alegrias e tristezas, decepções e conquistas e expõe sua identidade, fruto de diferentes contextos, os quais se entrelaçam numa sucessão do tempo que ora aproxima-se e ora distancia-se do seu eu. (Sousa; Cabral, 2015, p.153)

Ao rememorar experiências, os estudantes movimentam emoções, revivem suas trajetórias, resistem aos incômodos das cenas, acrescentam desejos em relação ao que gostariam de ter vivido e, acima de tudo, projetam novas possibilidades (Sousa; Cabral, 2015). A escolha pela narrativa como núcleo do instrumento de pesquisa, aliás, pauta-se no potencial autorreflexivo e reelaborativo do processo de narrar para os estudantes e, também, na possibilidade de, por meio da análise das experiências contadas, alcançarmos e aprofundarmos inteligibilidades sobre as atividades da Licenciatura em Letras (Bastos; Biar, 2015). A simples solicitação de escrita pode despertar a percepção dos estudantes para a presença ou ausência dos saberes experienciais dos professores da escola básica a partir de então ou aflorar a reelaboração de experiências anteriores, as quais, em alguns casos, passam a ser concebidas como relevantes a partir do momento em que são reivindicadas na memória pelo participante:

O uso de narrativas [...] em contextos de formação inicial, e continuada, ancora-se no pressuposto dessa automização, no sentido em que o ato de explicitar para si mesmo e para o outro os processos de aprendizagem, adotando-se um posicionamento crítico, é suscetível de conduzir a pessoa que narra à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e, portanto, de autorregular seus modos de aprender num direcionamento emancipador. (Abrahão, Passegi, 2012, p. 61)

A presença da narrativa permeia, de modos e em momentos históricos por vezes diferentes, os estudos da Sociolinguística, da Linguística Aplicada e as pesquisas em formação de professores (Labov, Waletzky, 1968; Nóvoa, 1992; Clandinin, Connelly, [2004], 2011, Bastos, Biar, 2015). A Sociolinguística faz parte dos estudos fundadores da pesquisa

narrativa, pois o primeiro modelo de análise de narrativas orais de experiência pessoal, focado em estabelecer suas estruturas e características formais, foi desenvolvido no interior dessa frente de estudos da linguagem, por Labov e Waletzky (Bastos, Biar, 2015). Na proposta laboviana, as narrativas orais eram analisadas a partir dos seguintes componentes, os quais poderiam não estar presentes por completo: resumo inicial do que será narrado; informações básicas sobre o que, onde e quando ocorreu a história, ações complicadoras, motivação e avaliação explícita ou implícita, resolução e um comentário final, chamado de coda (Labov, 2008, [1967]).

O trabalho pioneiro de Labov foi ampliado e revisado principalmente em relação ao compromisso da narrativa com a objetividade, movimento chamado de virada narrativa. O papel e a perspectiva do pesquisador na pesquisa narrativa ganharam relevo:

Passou-se a assumir, a partir de então, que os dados não falam por si, nem descrevem uma realidade; que o conhecimento produzido em campo é sempre produzido por um pesquisador, ele próprio um ator social, que, pelas lentes de suas próprias condições identitárias e contextuais, olha seu objeto de uma determinada perspectiva, e constrói sobre o campo de pesquisa uma narrativa única. (Bastos, Biar, 2015, p.101)

Ao formular sua experiência, o narrador decide os elementos que deseja destacar, considerando, inclusive, o enquadre em que está inserido. Não cabe ao pesquisador buscar representações da realidade nos dados, mas tecer interpretações, situadas e atravessadas pela sua própria identidade, a partir do que o narrador escolhe contar. Por esse motivo, o mesmo pesquisador, ao olhar para a narrativa em diferentes momentos de sua trajetória de pesquisa, poderá perspectivar as histórias de modo diferente e, o mesmo narrador, também pode recontar suas experiências de diversos modos, sem mesmo assumir essa intenção.

Durante o processo de coleta de dados, os licenciandos não precisaram negociar espaço para contar suas histórias, já que foram convidados pela pesquisadora para fazê-lo. O principal público ouvinte e leitor das narrativas, a pesquisadora e a comunidade acadêmica interessada na pesquisa, foi informado aos participantes. A solicitação de produção delimita que a narrativa seja breve, mas não determina número máximo ou mínimo de caracteres, permitindo que o nível de detalhamento da interação narrada ficasse a critério do discente. Os licenciandos puderam digitar suas narrativas sem interrupções da pesquisadora, de modo a garantir que as experiências evocadas fossem, de fato, as mais relevantes para os narradores, sem o risco de redirecionamentos.

Face ao exposto, compreendemos que o papel das narrativas neste trabalho não é apenas o de instrumento metodológico para conhecermos a perspectiva dos licenciandos acerca da participação dos professores da escola básica na formação do aluno da Licenciatura em Letras da UFJF. As narrativas às quais tivemos acesso encontram-se tecidas a muitas outras, principalmente as dos professores da escola básica. A realização desta pesquisa também é sustentada na defesa de que as histórias de vida dos professores, quando contadas, fazem circular o saber da experiência, compartilhando um enorme potencial formativo para os docentes e seus futuros pares. Os professores, quando apresentam os dilemas da profissão, também trazem à tona sua trajetória de vida, apresentando para os outros, diversos modos de conceber a prática profissional cotidiana, promovendo avanços na formação docente a partir das possibilidades de recriação surgidas nessas interações. A seguir, apresentamos os procedimentos de análise utilizados para investigar as narrativas compartilhadas pelos alunos.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO DISCURSO DISCENTE: A SEMÂNTICA DE FRAMES

Como enunciado no capítulo inicial, as narrativas compartilhadas pelos alunos da Licenciatura em Letras da UFJF foram analisadas a partir de procedimentos analíticos baseados na Semântica de Frames (Fillmore, 1982, Petruck, 2003, Lima; Miranda, 2013) e da plataforma derivada desse modelo teórico, o projeto lexicográfico FrameNet Brasil (Fillmore, Lee-Goldman, Rhodes, 2012; Salomão, 2009; Salomão, Torrent, Sampaio, 2013). A seguir, apresentaremos brevemente a área das ciências da linguagem na qual o modelo teórico foi elaborado. Em sequência, apresentaremos definições centrais da Semântica de Frames e o projeto lexicográfico FrameNet.

A Linguística Cognitiva, frente teórica das Ciências da Linguagem da qual emerge a Semântica de Frames, surgiu de um movimento de linguistas dissidentes do Gerativismo no final da década de 1970, os quais reivindicavam espaço para os estudos da significação e defendiam a continuidade entre linguagem e experiência (Lakoff e Johnson, 1999, 2002; Lakoff, 1987; Fauconnier e Turner, 2002; Croft e Cruse, 2004; Fillmore, 1977, 1979, 1982, 1985) De acordo com Salomão (2009, p.8), a LC “insurge contra a autonomia formal da linguagem e a favor do papel da pragmática na explicação da gramática.”, ou seja, a concepção gerativista de sujeito dotado de um único módulo cognitivo autônomo, ativado pelo uso, mas independente de influências das experiências sensoriais e do contexto sócio-histórico sai de cena nesse paradigma. Ganha espaço a noção de que os significados

estão relacionados a estruturas de expectativas, chamadas de esquemas, scripts, modelos cognitivos ou frames, mas que de, maneira geral, podem ser caracterizadas como “modelos complexos de organização do conhecimento compartilhado cultural e socialmente.” (Lima; Miranda, 2013)

No bojo dos estudos sobre as estruturas de expectativa e na defesa da continuidade entre linguagem e outras capacidades cognitivas, Charles Fillmore empreende a Semântica de Frames, um dos modelos teóricos de maior prestígio da Linguística Cognitiva. A ideia de frame surge como uma adaptação de teorizações da Sociologia Interacional<sup>8</sup> e de outras disciplinas adjacentes à linguística, sugerindo que “todo o processo de significação linguística constitui o enquadramento contextualizado (framing) de uma situação, que se apresenta estruturada por uma constelação de elementos que a distinguem de outras situações.” (Salomão, Torrent, Sampaio, 2013, p.9).

De acordo com Petruck (1996, s.p), nesse programa de pesquisa, uma palavra representa uma categoria de experiência<sup>9</sup>, organizada e modificada a partir do uso em uma comunidade de fala. O conhecimento associado às palavras é um conhecimento convencional que advém, portanto, da experiência e da cultura (Chishman; Minghelli, 2013) e que não pode ser entendido fora da cena conceptual na qual se enquadra (Fillmore, 2009). O uso de uma determinada palavra ou expressão, em uma determinada cultura, evoca cenas prototípicas por meio das quais elas adquirem sentido e, ao evocar um frame, uma perspectiva é sempre instaurada, ou seja, algum elemento desse frame recebe destaque:

Para Fillmore (1977, 1979, 1982), o falante ativa suas experiências relativas ao contexto com o objetivo de entender. Cada uma das cenas é ativada na mente por uma palavra do contexto que, ao acionar a cena, também focaliza uma parte dela, instaurando uma perspectiva. Na mente estão armazenadas as cenas, porém, nas instanciações concretas, elas são representadas de uma perspectiva particular, logo, o foco está em uma porção da cena, não em sua totalidade. (Lima, Miranda, 2013)

Fillmore (2009 [1982]) exemplifica noção de perspectiva a partir da descrição da cena cognitiva de evento comercial, a qual pode ser evocada quando utilizamos verbos diferentes, como “comprar” ou “vender”. Apesar da relação entre esses verbos, quando utilizamos o

---

<sup>8</sup> Erving Goffman, expoente da Sociologia interacional, sintetizou uma perspectiva metodológica conhecida como framing analysis em uma obra de 1974 denominada *Frame analysis: an essay on the organization of experience*.

<sup>9</sup> No original: [...] a words represents a category of experience

verbo vender, escolhemos colocar em relevo o vendedor e, quando o verbo “comprar” é utilizado, perspectiva-se a cena destacando o comprador. Salomão (2009, p.172) contribui com outro exemplo para elucidar a proposta de Fillmore: só conseguimos compreender a significação do lexema hipotenusa ao evocarmos o frame visual de TRIÂNGULO RETÂNGULO, porém o lexema hipotenusa traz um destaque diferente ao dado pelo uso do lexema cateto.

As perspectivas são instauradas sobre cenas prototípicas, conclusão elaborada por Fillmore inspirada nos trabalhos de Eleanor Rosch (1973 apud Fillmore, 1982, p. 117). Tal noção compreende que existem exemplos mais claros de uma categoria do que outros, os quais ocupam posições mais periféricas na rede de significações. A partir disso, o pesquisador passou a propor a descrição dos significados utilizando a noção de frame, que por sua vez, é constituída, também, com base nas considerações supracitadas a respeito de protótipos e perspectivas (Lima, Miranda, 2013). Fillmore define *frame* como: “qualquer sistema de conceitos relacionados de tal modo que para entender qualquer um deles é preciso entender toda a estrutura na qual se enquadram” (Fillmore, 2009, p. 25 [1982]).

A trajetória de pesquisadores na Semântica de Frames, além de fornecer um modelo teórico que enfatiza a continuidade entre experiência e linguagem, constituiu uma série de ferramentas para desvelamento de discursos, como é possível verificar em pesquisas recentes desenvolvidas na Universidade Federal de Juiz de Fora, as quais, pautadas nesse modelo, analisam discurso de alunos da escola básica, professores atuantes e de alunos em formação inicial na Licenciatura (Lima, 2014; Ishikawa, 2015; Fonseca, 2020; Alves, 2022).

Considerando a premissa da Semântica de Frames de que “as palavras surgem apenas por uma razão, sendo essa razão ancorada em experiências e instituições humanas” (Fillmore, 2006, p.397), as ferramentas oferecidas por esse modelo teórico constituem um caminho promissor para atingirmos nosso objetivo de investigar a percepção dos licenciandos acerca da participação dos professores da escola básica em suas trajetórias de formação inicial. Por meio dos frames mais evocados nos discursos, poderemos compreender como essas experiências são focalizadas pelos licenciandos. A primeira etapa desse processo de compreensão do “mundo do texto” envolve “recuperar ou perceber os frames evocados pelo conteúdo lexical do texto e combinar esse tipo de conhecimento esquemático [...]” (Fillmore, 2009 [1982], p.37). A seguir, caracterizamos os próximos passos utilizados tradicionalmente por pesquisadores que tomam como base a Semântica de Frames para desvelar discursos.

Lima e Miranda (2013) buscaram sintetizar os procedimentos analíticos utilizados para tomar o conceito de frame na compreensão de experiências educacionais em uma série

de pesquisas realizadas no âmbito do macroprojeto “Práticas de Oralidade e Cidadania” (MIRANDA, 2009 – FAPEMIG - APQ- 02405-09; PNP/CAPES-2011), desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora. De acordo com as autoras, os seguintes passos fornecem a visualização das cenas conceituais que compõem as experiências educacionais investigadas, os quais orientaram o processo de análise dos discursos discentes neste trabalho:

- i) Levantamento das Unidades Lexicais (ULs) e das Unidades Construcionais (UCs) nas narrativas discentes. Pressuposto fillmoriano: a relação entre semântica lexical, gramatical e a semântica do texto. Por que os falantes selecionam tais formas neste contexto discursivo?
- ii) Evocação dos frames que as ULs invocam. Pressuposto fillmoriano: O frame é concebido como uma estrutura complexa de experiência, como ferramenta para a compreensão e também como uma ferramenta para a descrição e explicação do significado lexical, gramatical e textual;
- iii) Busca destes frames no dicionário Framenet, considerando apenas a notação de Elementos do Frame (EFs) – camada semântica;
- iv) Descrição de frames emergentes nos discursos – notação semântica (EF) – caso não estejam descritos pela Framenet;
- v) Identificação, quando pertinente, das relações entre frames, tal como é proposta na Framenet. (Lima, Miranda, 2013)

Em consonância com os procedimentos explicitados, realizamos o levantamento das ULs e buscamos os frames evocados na plataforma Framenet, a qual será apresentada na próxima seção. Todos os frames emergentes dos discursos aqui analisados estavam descritos pela Framenet, com exceção de um deles. Nesse caso, tomamos a descrição efetuada por Lima (2014). O último passo propõe a identificação, quando pertinente das relações entre frames, etapa que não foi realizada neste trabalho, pois, os passos anteriores permitiram o alcance dos objetivos previstos. A seguir, apresentaremos o projeto lexicográfico Framenet, base de busca dos frames utilizada neste trabalho.

#### **4.4.1 A Framenet Brasil como ferramenta para análise dos discursos**

O projeto lexicográfico FrameNet teve início oficialmente em 1997, no International Computer Sciences Institute, em Berkeley, a partir da cooperação entre a lexicografia e a semântica de frames nos trabalhos de Fillmore e Atkins (Salomão, 2009.) O objetivo do

projeto inicial era criar um recurso lexical on-line para o Inglês, baseado em evidência extraída de corpus (Ruppenhofer et al, 2006). De acordo com o site oficial da Framenet (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/about>), a base de dados atual do projeto conta com mais de 200.000 sentenças anotadas, as quais estão associadas a mais de 1.200 frames. A proposta da Framenet inspirou projetos lexicográficos com recursos parecidos em outros idiomas, como o projeto FrameNet Brasil, desenvolvido por pesquisadores da Universidade Federal de Juiz de Fora (<https://www2.ufjf.br/framenetbr/>) e utilizado como ferramenta nesta pesquisa.

De acordo com Salomão (2009), há duas de categorias principais no projeto Framenet: a Unidade Lexical e a anotação. A Unidade Lexical (UL) pode ser entendida como “o pareamento de uma forma linguística (o significante) com a evocação de um único frame (o significado)” (Salomão, 2009. p.c9). Conforme explica Lima (2014), em diferentes contextos, teremos diferentes significações, já que a A FrameNet trata de um sentido de cada vez, por exemplo: o verbo *pegar* em *pegar a caneta* evoca o frame de MANIPULAÇÃO, já em *peguei a piada*, *peguei* evoca COMPREENSÃO.

A anotação lexical, por sua vez, pode ser dividida em dois tipos. No procedimento de anotação lexicográfica, praticado na FrameNet Brasil, elege-se um frame ou uma família de frames relacionados, identificam-se as ULs associadas a eles e pesquisam-se as condições combinatórias dessas Unidades Lexicais (Salomão, 2009; Alves, 2020). Na anotação por texto corrido “as sentenças a serem anotadas são escolhidas, por assim dizer, pelo autor do texto” (Ruppenhofer et al, 2006, p.6), pois o pesquisador anota todas as sentenças que fazem parte do texto, sem escolher um frame específico, a fim de analisar os frames evocados pelo falante. Esse procedimento já foi apresentado nos passos sintetizados por Lima e Miranda (2013) para tomar o conceito de frame na compreensão de experiências educacionais, pois foi o tipo de anotação utilizada nesta pesquisa.

Outra categoria importante para compreensão das análises baseadas no projeto FrameNet é a de Elemento de Frame (EFs). De acordo com Ruppenhofer et al (2010), os EFs são os papéis desempenhados pelos elementos participantes de uma cena evocada, podendo descrever um tipo de situação, objeto ou evento junto com seus participantes e acessórios. Os EFs podem ser centrais ou não centrais, a depender da sua participação na cena. No caso do frame AVALIAR, por exemplo, participam da cena, de modo central, o EF *avaliador* e o EF *fenômeno*, os quais ocupam os papéis, respectivamente, de entidade que avalia e de entidade que é avaliada. O EF Circunstância, por sua vez, tem uma participação não essencial e, portanto, não central, estruturando a cena como estado do mundo de um lugar e tempo particulares. Para exemplificar o conceito de Elemento de Frame (EFs), Ruppenhofer et al

(2010) trazem o exemplo do frame APLICAR\_CALOR, evocado por ULs como assar, ferver e grelhar. No caso desse frame, a cena pode ser estruturada por elementos de frame como *cozinheiro, comida e instrumento\_de\_aquecimento*.

Um EF central pode não ser lexicalmente explicitado em uma sentença, caracterizando casos de Instanciação Nula Definida (IND) ou Instanciação Nula Indefinida (INC) (Salomão, 2009). O primeiro caso designa situações mencionadas anteriormente no discurso, passíveis de serem recuperadas pelo contexto linguístico, como no exemplo dado pela pesquisadora: *Ele saiu e comprou umas cervejas*. Nesse caso, para a UL alvo comprou, o EF comprador ocorre como IND ou na sentença “*Compramos cerveja*”, por exemplo, em que o EF comprador pode ser recuperado pela identificação do discurso em primeira pessoa do plural, por meio da flexão verbal. A Instanciação Nula Indefinida ocorre quando um EF central não é lexicalmente representado na sentença, como em “*Ela estava costurando*”. Nesse exemplo, o objeto do ato de costurar não é explicitado, pois não é convencionalmente necessário, caracterizando um caso de INI.

Nesta pesquisa, seguiremos os procedimentos da anotação de texto corrido sintetizadas por Lima e Miranda (2013), utilizando as anotações disponíveis na FrameNet Brasil como aporte para análise dos frames evocados nos discursos dos licenciandos. Acreditamos que esse caminho pode contribuir para a compreensão das experiências que os estudantes escolheram narrar.

## 5 ANÁLISE DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

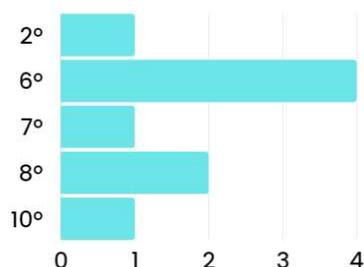
Iniciamos este capítulo com a análise dos dados quantitativos emergentes dos questionários relativos às experiências dos Licenciandos na graduação em Letras. Em seguida, nos dedicamos a tecer interpretações acerca das narrativas compartilhadas pelos estudantes.

### 5.1 OS DADOS QUANTITATIVOS EMERGENTES DOS QUESTIONÁRIOS

O objetivo deste trabalho é mapear a participação dos professores da escola básica na Licenciatura em Letras da UFJF a partir da perspectiva dos estudantes, verificando como essa participação impacta a formação dos licenciandos e a quais momentos da licenciatura está atrelada. Por isso, na segunda seção do instrumento investigativo, buscamos investigar se os estudantes reconheciam a participação dos professores da escola básica em suas trajetórias formativas. Mesmo que esse contato esteja previsto no Projeto pedagógico do curso, nove participantes não reconheceram o contato formativo com professores da escola básica nas atividades da licenciatura. O estranhamento diante desse resultado motivou um levantamento do período dos estudantes que afirmaram não reconhecer o contato formativo com professores da escola básica. O gráfico abaixo ilustra esse cruzamento de dados:

Gráfico 3 - Período dos 9 alunos que não identificaram contato formativo com professores da escola básica nas atividades da Licenciatura em Letras

Períodos dos 9 alunos que não identificam contato formativo com professores da escola básica nas atividades da licenciatura



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Apenas um dos estudantes estava no ano inicial da graduação, sendo assim, é possível estimar que quase a totalidade do grupo já tenha participado de diversas atividades de formação envolvendo a escola básica e seus profissionais, tais como as práticas de Saberes Escolares em Língua Portuguesa, práticas como componente curricular e, no caso dos alunos matriculados no oitavo e décimo períodos, dos Estágios curriculares supervisionados.

Ainda que haja um possível distanciamento entre as práticas previstas no currículo e as atividades efetivadas na Licenciatura, é pouco provável que o contato formativo com professores da escola básica realmente não tenha acontecido dentro desse grupo. Acreditamos que essa situação esteja relacionada a uma dificuldade de recuperação dos estudantes em relação a esse contato, evidenciando como os momentos de interação com a escola e com professores da escola básica podem não ter sido reconhecidos como significativos para esse grupo.

Os dados seguintes são relativos ao detalhamento das experiências dos vinte e cinco estudantes que identificaram a participação dos professores da escola básica em atividades da Licenciatura em Letras. A tabela abaixo apresenta as atividades nas quais os professores da escola básica estiveram presentes segundo os licenciandos:

Gráfico 4: Atividades da Licenciatura nas quais os estudantes tiveram contato com professores da escola básica



Elaborado pela autora (2023)

Conforme mencionado no capítulo metodológico deste trabalho, o último item do instrumento de pesquisa solicitava que os estudantes narrassem um momento significativo de interação com professores da escola básica. As atividades citadas nas narrativas dos participantes estão descritas na tabela a seguir, juntamente com a frequência em que as atividades foram mencionadas:

Tabela 5 - Atividades da Licenciatura mencionadas nas narrativas dos estudantes

<b>Atividade</b>	<b>Menções</b>
PIBID	7
Práticas associadas às disciplinas de Saberes escolares e Políticas públicas	4
Estágios	3
Projetos de extensão, pesquisa e TP	1
Grupos de pesquisa	1
Aulas como convidado	2

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A presença dos professores da escola básica, segundo as experiências dos participantes, está concentrada principalmente nas práticas associadas às disciplinas de Saberes escolares e Políticas públicas e gestão da educação, nos estágios e no Programa de Iniciação à docência, três atividades de formação pedagógica que representam grande parte

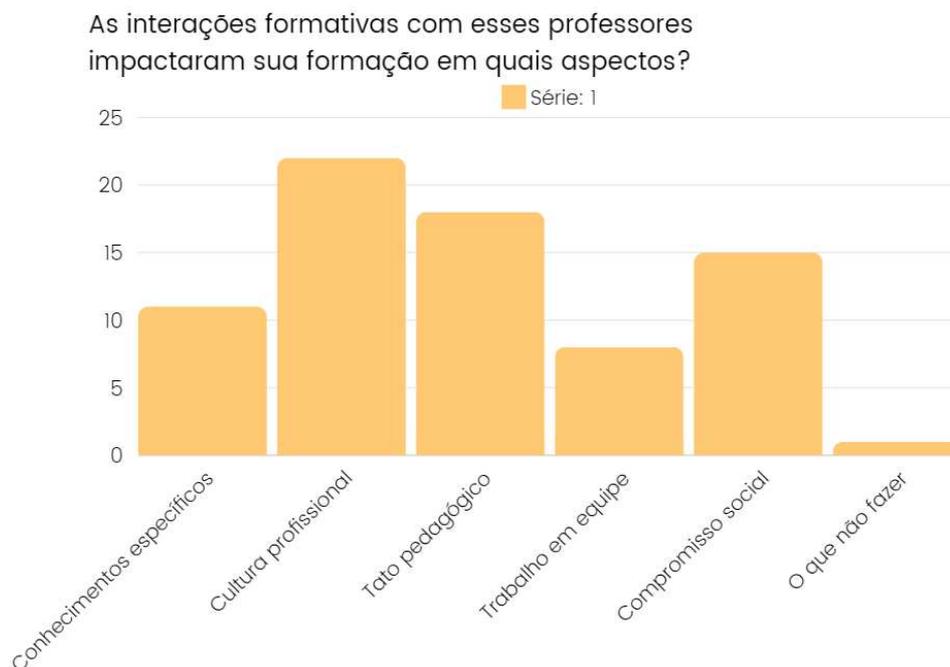
da carga horária a ser cumprida na escola. Em contraste, as atividades que acontecem no espaço físico da Universidade, como as aulas, parte das oficinas e eventos acadêmicos foram menos citadas pelos sujeitos participantes.

O reconhecimento da presença dos professores da escola básica em atividades práticas obrigatórias do currículo da Licenciatura voltadas para formação profissional evidencia a importância da conquista desse espaço nas últimas décadas para a formação docente. Por outro lado, essa concentração sinaliza que, nos dados analisados, a presença dos professores da escola básica e, conseqüentemente, a integração escola e Universidade, são predominantes nas atividades nas quais esse contato é previsto pelo Projeto Político Pedagógico ou, no caso do PIBID, pela natureza do projeto, demonstrando a persistência da falta de integração entre formação profissional e formação disciplinar durante outras atividades da Licenciatura, até mesmo nas disciplinas de ensino de língua e de formação teórica pedagógica.

Também investigamos os desdobramentos da interação com os professores, a fim de verificar como os estudantes significam a participação dos docentes da escola básica nas atividades da Licenciatura em Letras. Ao serem perguntados se consideravam as interações formativas com professores da escola básica impactantes para suas trajetórias enquanto futuros professores, vinte e quatro licenciandos responderam positivamente e apenas um estudante não considerou a interação com professores da escola básica significativa.

Conforme descrito no capítulo de metodologia (cf. seção 4.2), os vinte quatro licenciandos informaram os principais aspectos formativos atravessados por essa interação com os professores da escola básica por meio da marcação em caixas de seleção, as quais traziam cinco disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas (Nóvoa, 2009). Os estudantes também puderam utilizar um campo disponível para informar aspectos não descritos nas cinco disposições, caso desejassem. O objetivo desse item foi investigar como os participantes percebiam as contribuições dos professores do ensino básico. O gráfico a seguir apresenta os dados obtidos a partir desse item:

Gráfico 5: Disposições impactadas pela interação com professores da escola básica



Fonte: elaborado pela autora (2024)

A maior parte dos estudantes identifica em suas experiências a importância dos professores da escola básica para o aprendizado da cultura da profissão, ou seja, reconhece que parte importante do tornar-se professor passa pela compreensão, com o apoio desses profissionais, das ações cotidianas que integram o exercício da docência e para o entendimento do ambiente de trabalho. Concordamos com Nóvoa (2009), quando o autor defende que “é na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão” (Nóvoa, 2009, p.30).” As trocas com professores atuantes podem, sobretudo, contribuir com a percepção acerca de elementos que constituem a identidade profissional, a qual começa a ser constituída antes mesmo do final da formação inicial.

Dezessete dos vinte e quatro alunos destacam a importância do contato formativo com professores da escola básica para o desenvolvimento do tato pedagógico, capacidade que envolve desde o relacionamento com os alunos até a habilidade de transpor didaticamente os conhecimentos adquiridos no decorrer da formação inicial. As atividades nas quais os professores da escola básica estão presentes são uma oportunidade para os licenciandos terem contato com a prática de sala aula, com o “como fazer” e, também, refletir sobre essa prática, ensaiando o que desejam levar para a sua atuação futura ou, até mesmo, como respondeu um dos participantes, “o que não fazer”. Santos (2018), em sua pesquisa com alunos da

Licenciatura em Letras Português da UFJF, verificou que alunos em diferentes períodos da graduação valoram os atributos “didática” e “metodologia” como características importantes em um bom professor, resultado que dialoga com esta pesquisa, na medida que os participantes reconhecem esse elemento como disposição que os atravessa nos contatos com professores da escola básica.

Além disso, os participantes da pesquisa de Santos (2017), também acreditam que bons professores de português possuem boa noção da realidade social. Quinze dos vinte e quatro participantes assinalaram o compromisso social como elemento que atravessou suas experiências formativas com professores da escola básica. Ao compartilharem suas práticas, os professores trazem elementos do contexto da sala de aula em que lecionam e da realidade dos seus alunos, promovendo reflexões sobre o imbricamento de questões de raça, classe, gênero e regionalidade ao cotidiano do trabalho docente.

As três disposições com mais ocorrências chamam atenção, pois são elementos pedagógicos historicamente menos privilegiados pela Licenciatura em Letras, em relação aos conteúdos disciplinares (Gatti, 2010). O trabalho de Lima (2014), também realizado com alunos do curso de Letras da UFJF, mostrou que, de acordo com a percepção dos estudantes, o curso de Letras enfatiza principalmente dimensões teóricas e investigativas, abordando com menos destaque a dimensão ético-política da formação.

Os conteúdos específicos, ou seja, elementos específicos do trabalho com ensino de línguas também apresentaram ocorrência significativa nas experiências dos alunos participantes. Apesar dos alunos identificarem as contribuições dos professores do ensino básico em relação aos conteúdos específicos, os dados desta pesquisa sugerem que a presença menos frequente dos professores da escola básica acontece justamente nas disciplinas da Licenciatura como convidados e nos eventos acadêmicos, atividades potencialmente frutíferas para o compartilhamento do conhecimento acerca do ensino de línguas.

Apenas cinco entre os vinte e quatro respondentes assinalaram a opção “trabalho em equipe” como disposição com a qual o contato com professores da escola básica contribuiu. Considerando que o contexto mais frequente de interação com os professores diz respeito à situações de trabalho na escola, acreditamos que esse dado reflete a individualização do trabalho dos professores, os quais muitas vezes não conseguem trabalhar em conjunto com outros colegas devido à rotina intensa de trabalho, resistências relacionadas à formação e à história pessoal e falta de integração à equipe da escola.

De modo geral, os licenciandos parecem perceber a contribuição dos professores da escola básica em disposições indispensáveis para a formação profissional e para o

desenvolvimento da identidade docente, como a cultura profissional, o tato pedagógico e o compromisso social. As experiências de formação envolvendo os dois grupos sobre os quais tratamos nesta pesquisa aconteceram principalmente em atividades práticas da Licenciatura reservadas para que o aluno tenha contato formativo com professores da escola básica, como as práticas associadas às disciplinas de Saberes, Políticas Públicas, os estágios e o programa de iniciação à docência. A fim de conhecermos mais detalhes das experiências de interação entre os licenciandos e os professores da escola básica, convidamos os alunos a narrarem essas experiências, destacando os aprendizados desenvolvidos em situações formativas nas quais professores da escola básica estavam presentes.

## 5.2 O QUE DIZEM AS NARRATIVAS DOS FUTUROS PROFESSORES

Ouvir a voz dos futuros professores constituiu-se como um caminho para a compreensão mais efetiva acerca da participação dos professores da escola básica na formação do aluno de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. O último item do instrumento de pesquisa, dedicado à coleta de narrativas breves, foi respondido por vinte e três participantes. A solicitação formulada na questão foi: **“Narre brevemente uma experiência de interação com professores da escola básica durante as atividades da licenciatura que você considere significativa para sua formação enquanto futuro professor (não é necessário que seja uma experiência positiva)”**.

Em consonância com os procedimentos de análise da Semântica de Frames apresentados anteriormente (cf. Metodologia), partimos das anotações de Unidades Lexicais (ULs) evocadas nos discursos dos discentes. Neste trabalho, daremos destaque às ULs que evocam os frames mais frequentes, com o objetivo de lançar luz sobre o que aparece com maior força no discurso desses licenciandos.

Cabe destacar que os discentes participantes da pesquisa, ao compartilharem suas narrativas com a finalidade de contribuir com um estudo, estão inseridos em um *frame* interacional de PESQUISA. De acordo com Lima (2014) e Fonseca (2020), esse frame tem como característica uma assimetria de papéis entre EFpesquisador e EFpesquisado. Sendo assim, nosso corpus pode ser entendido como não espontâneo, já que a solicitação de produção de uma narrativa acerca de experiências de formação significativas nas quais professores da escola básica estejam presentes apresenta de antemão o tópico a ser desenvolvido pelo participante e perspectiva a narrativa como um dado de pesquisa.

A escolha pelas narrativas de experiência para geração dos dados busca minimizar o impacto do enquadre de pergunta-resposta, considerando que elas permitem um turno mais longo e sem interrupções ao participante. Além disso, o uso de procedimentos de frequência também contribui para que essa dificuldade seja contornada, uma vez que as cenas mais reiteradas pelos licenciandos ganham destaque no processo de análise.

Conforme sinalizamos anteriormente, a solicitação feita no instrumento de pesquisa pedia uma narrativa breve, mas não limitava o número de linhas ou caracteres. De modo geral, os alunos escreveram textos curtos, com cerca de quatro linhas, como é possível verificar na coletânea de narrativas em anexo (ANEXO I). Destacamos que alguns textos que compõem o corpus apresentam pouco detalhamento na orientação ou não explicitam informações contextuais básicas, como a atividade em que a situação narrada ocorreu, quais eram os participantes da cena ou quando o evento narrado aconteceu. Além disso, não apresentam encadeamento de ações. A resposta à solicitação de narrativa, por exemplo, foi apresentada da seguinte maneira por um dos licenciandos:

**L21**<sup>10</sup> - *Olhar para além da sala de aula.*

Conforme sinalizamos anteriormente, Bastos e Biar (2015) destacam que não é preciso que todos os componentes da estrutura de uma narrativa canônica laboviana (resumo, orientação, ações complicadoras, avaliação, resolução e coda) estejam sempre presentes, nem mesmo é necessário que sigam uma ordem, para que um texto seja considerado uma narrativa. Assim como Bastos (2021), consideramos como critério mínimo para decidir se um segmento linguístico é uma narrativa a presença de pelo menos dois eventos em sequência temporal, de modo que construíssem uma sequência narrativa, mesmo que pequena ou dissidente da solicitação do enunciado. A produção do participante **L21** apresentada acima, por exemplo, não é considerada uma narrativa. Infere-se, a partir da solicitação do instrumento e do enquadre da pesquisa, que o estudante percebe a participação do professor da escola básica como significativa para esse “olhar para além da sala de aula”. Entretanto, não tomamos conhecimento acerca dos agentes e das ações da cena, nem há material linguístico para interpretarmos como o estudante significa esse olhar para além da sala de aula.

---

<sup>10</sup> Optamos por identificar as produções do último item do instrumento pelo código L (licenciando), seguido de um número entre 1 e 23.

Apesar de, conforme discutimos a seguir, o frame AVALIAR ter sido evocado com frequência, algumas narrativas do corpus não trazem avaliações explícitas e/ou detalhadas da motivação que levou o estudante a considerar a interação narrada como significativa para própria formação enquanto futuro professor. Os exemplos a seguir, expostos sem recortes, ilustram esse cenário:

**L8** - *Proposta de projeto interdisciplinar apresentada a professor de língua portuguesa, recusado pelo mesmo e aceito pela coordenação e direção da escola. Fora feito com êxito, sem ajuda deste professor; contudo, este apareceu como principal proponente da proposta.*

**L12** - *Uma professora narrou a experiência de medo de chamar os pais de uma aluna para conversar porque o pai da aluna foi preso por homicídio. Isso ocorreu na sala dos professores e a professora me disse.*

**L9** - *O contato que tive foi numa oficina sobre oralidade. A professora me mostrou a importância do tato pedagógico*

**L16** - *Em diversos momentos obtive muito apoio das professoras que me acompanhavam, então minhas experiências foram positivas e não me recordo de algum momento específico.*

O estudante da narrativa **L8** destaca a falta de reconhecimento do protagonismo do autor ou dos autores de uma proposta de projeto, em oposição ao destaque dado ao professor de Língua Portuguesa, porém não se coloca como participante ou observador da cena, nem relaciona de maneira explícita a situação ocorrida com seu próprio processo formativo. Na narrativa **L12**, por sua vez, o(a) licenciando(a) destaca a narrativa de experiência de “uma professora”, a qual não sabemos ser participante de um projeto de extensão, atuante no estágio ou comunicadora em um evento da Universidade, por exemplo. O medo e a violência presentes no cotidiano docente compartilhados por essa professora certamente chamaram a atenção deste(a) estudante, pois ele(a) elegeu narrar esse episódio. Porém, o próprio licenciando não elabora na narrativa a relação do momento com a própria trajetória de formação. Já nas narrativas **L9** e **L16**, essa relação é explicitada de modo muito generalizado.

Entendemos que a aparente dificuldade enfrentada para detalhar a relação entre as interações formativas com professores da escola básica e suas próprias trajetórias, a despeito da relevância atribuída por eles a esses momentos, sinaliza que a prática de socializar por escrita suas autorreflexões sobre os processos formativos em que estão inseridos não parece

ser costumeira para alguns estudantes. Esse cenário também pode refletir de certo modo no quantitativo de respostas: conforme explicitado anteriormente, trinta e quatro estudantes responderam a pesquisa como um todo. Dentre esses participantes, nove não reconheceram interações formativas com professores da escola básica durante a licenciatura, apesar de parte significativa deles estar em estágios mais avançados do curso. Além disso, dos vinte e cinco estudantes que reconheceram esse contato formativo em questão, apenas vinte e três optaram por compartilhar narrativas de experiência.

A descrição completa dos frames sobre os quais discutiremos a seguir pode ser encontrada na plataforma *FrameNet* Brasil (<https://www2.ufjf.br/framenetbr/>), com exceção do frame ENSINO\_EDUCAÇÃO. Nesse caso, adaptamos a definição traduzida por Lima (2009) da base de dados da *FrameNet* em inglês (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/>). Aqui, para exposição de nossa análise, as descrições dos frames serão apresentadas, seguidas de quadros com exemplos de nosso corpus e de interpretações que discutem a participação de professores da escola básica em experiências de formação consideradas significativas para alunos da Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Os frames que passamos a descrever e a analisar a seguir são: ENSINO\_EDUCAÇÃO, AVALIAR e ATIVIDADE\_ENSINO evocados com maior frequência nos discursos dos licenciados.

O frame ENSINO\_EDUCAÇÃO, evocado por 142 ULs, está relacionado aos processos de ensino e aprendizagem que fazem parte do Ensino Básico e do Ensino Superior, bem como das trajetórias de docentes. A fim de nos aproximarmos dos nossos objetivos, daremos relevo às práticas formativas enfocadas nas cenas em que o frame ENSINO\_EDUCAÇÃO emerge, destacando as atividades formativas da Licenciatura em que acontecem essas práticas, bem como às percepções atribuídas pelos participantes da pesquisa acerca de participações significativas dos professores da escola básica em suas trajetórias de formação enquanto alunos da Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora e futuros professores. A definição traduzida por Lima (2009) da base de dados da *FrameNet* em inglês (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/>) pode ser lida no quadro abaixo:

<b>ENSINO_EDUCAÇÃO</b>
Definição: Este frame contém palavras referentes ao ensino e aos participantes do ensinamento. Um <b>aluno</b> começa a aprender sobre uma <b>matéria</b> , uma <b>habilidade</b> , um <b>Preceito</b> ou um <b>Fato</b> como resultado da instrução dada por um <b>professor</b> . Alguns nomes neste frame (diretor, por exemplo) se referem às posições administrativas e não são

elementos relevantes do frame; estes serão movidos.
<b>EFs Centrais</b>
<b>Estudante:</b> Alguém que é instruído por um professor em habilidades ou conhecimento.
<b>Professor:</b> Alguém que instrui um aluno em alguma área do conhecimento ou habilidade.
<b>EFs não centrais</b>
<b>Fato:</b> Uma parte de uma informação passada a um <b>estudante</b> por um <b>professor</b> .
<b>Matéria:</b> A área do conhecimento ou habilidade que é ensinada por um professor ou para um aluno.
<b>Habilidade:</b> Uma ação que um <b>aluno</b> está apto a realizar como resultado de uma instrução.
<b>Instituição:</b> um estabelecimento educacional, como escola ou faculdade.
<b>Lugar:</b> Local dentro do qual o ensino acontece.
<b>Professor:</b> Alguém que instrui um <b>aluno</b> em alguma área do conhecimento ou habilidade.
Unidades lexicais: aprender.v, ensino.n, escola.n, professora.n, estágio.n, alunos.n.; disciplinas.n; PIBID.n;

As ULs mais recorrentes que evocam o frame ENSINO\_EDUCAÇÃO (escola.n, sala de aula.n, turma.n, PIBID.n) e os Elementos de Frame **Instituição** e **Lugar** nos informam a respeito dos espaços e das atividades em que as interações formativas entre professores da escola básica e alunos da Licenciatura acontecem, complementando os dados quantitativos apresentados na seção anterior deste capítulo. Além disso, os EF instrumentalizam a análise da perspectiva instaurada pelos estudantes em relação às aprendizagens desenvolvidas no contato com esses professores.

Assim como nas respostas obtidas na questão fechada sobre o tema, o espaço físico em que o professor da escola básica aparece nas atividades formativas citadas pelos alunos é majoritariamente a escola. O professor ocupa, nesse contexto, a posição de trabalhador em seu local primordial de trabalho. Em contraponto, apenas três narrativas destacaram

interações significativas em atividades de formação ocorridas na Universidade, as quais estão reproduzidas a seguir:

QUADRO V - Participação de professores da escola básica em atividades que ocorrem no espaço da Universidade

L1: Um dos contatos que mais me impactou foi participar de um grupo de pesquisa com professoras da rede pública no qual estudávamos sobre mediação de leitura e círculo de Bakhtin. A visão delas sobre docência, a busca por um envolvimento com a comunidade escolar me chamava muito a atenção. As intervenções delas eram mais sobre sensibilidade, compromisso com o aluno do que em relação às dificuldades da educação pública. Quando decidimos ser professores escutamos muito sobre os problemas, mas é muito inspirador mesmo ver pessoas que são comprometidas, que acreditam na educação pública e vão nos ensinando através do exemplo sobre como ter sensibilidade, perceber necessidades dos alunos e jamais tratá-los como se fossem sujeitos a serem preenchidos com nosso conhecimento.

L22: Lembro-me da participação de uma professora da Educação Básica em uma aula de gramática, na qual ela deu um exemplo de ensino de gramática contextualizada. Na época, eu estava no segundo período do curso e ela era mestranda da professora que ministrava a disciplina.

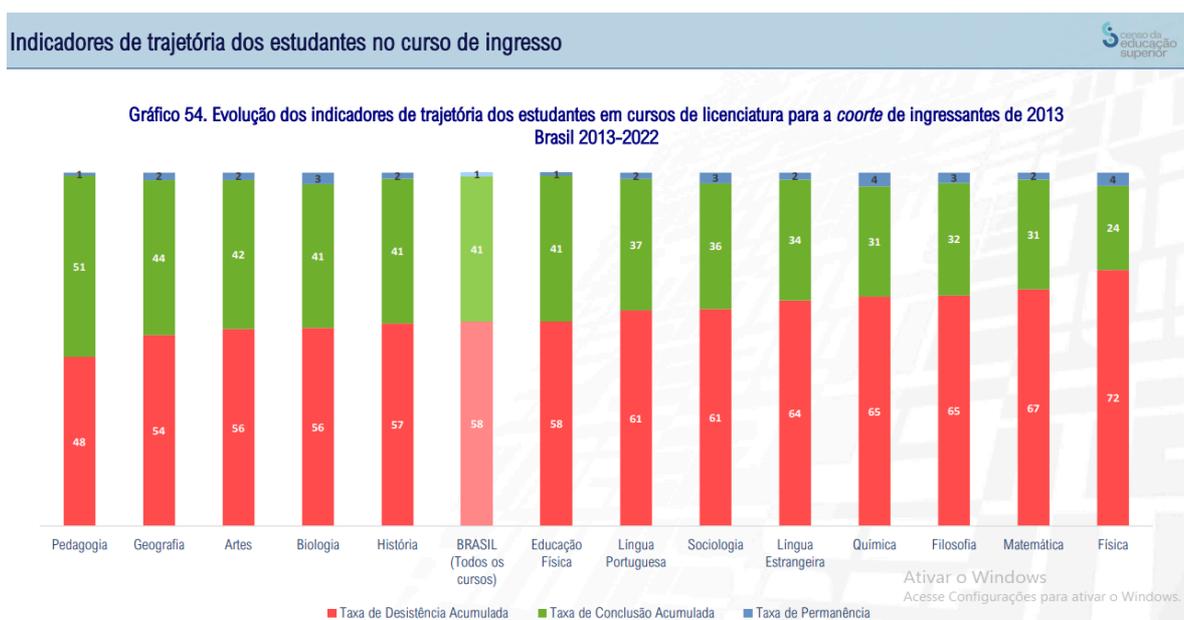
L23: Outro momento que me veio à mente foi a participação de professoras da escola básica em disciplinas da faculdade de educação, que me permitiram entender melhor a importância da formação continuada na vida do educador e da participação desses profissionais com experiência escolar na minha própria formação.

A autora da narrativa L1 chama atenção para a participação de professoras da rede pública em um grupo de pesquisa, espaço que possui como função principal promover reflexão e pesquisa sobre uma temática, no caso do exemplo, relacionada à prática cotidiana dessas professoras. A diferença desse contexto para as atividades de interação que acontecem na escola perpassa por essa função principal do grupo de pesquisa: professores e graduandos encontram-se para uma atividade de pesquisa e formação na qual o professor não precisa dedicar-se também às tarefas do contexto laboral, embora esteja em contato reflexivo com seu trabalho. Assim como Sampaio e Oliveira (2017) acreditamos que esses encontros, os quais proporcionam condições para que os docentes “falem sobre suas práticas, sobre suas escolhas metodológicas, sobre seus objetivos de ensino, sobre suas vitórias e por que não,

sobre seus fracassos, são imprescindíveis para construção de novos modelos de práticas docentes.” (Sampaio, Oliveira, 2017, p. 177).

Ao mesmo tempo em que estão inseridas em uma atividade de formação continuada, reelaborando seus saberes, as professoras contribuem para a formação de licenciandos como a autora da narrativa. A narrativa L1 ressalta que as professoras ampliam os horizontes da licencianda em relação à educação pública, trazendo uma perspectiva menos centrada nos problemas, enfoque que a licencianda categoriza como o mais disseminado entre os que decidem pelo magistério. Aliás, de acordo com Censo da Educação Superior de 2022, a taxa de desistência nos cursos de Licenciatura no Brasil em Língua Portuguesa é de 61%, ultrapassando os 50% em todos os cursos de Licenciatura, com exceção da Pedagogia:

Gráfico 6: Evolução dos indicadores da trajetória dos estudantes em cursos de licenciatura entre 2013 e 2022



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior, (2022).

O cenário profissional precarizado que os Licenciandos temem encontrar após a formatura certamente está entre os motivos que elevam essa taxa de abandono nas Licenciaturas. Estar em rede com professores atuantes é uma oportunidade de organização coletiva diante dos desafios da profissão e, também, de contato com novas perspectivas de atuação docente. Não se trata de romantizar as dificuldades na atuação dos professores, mas de reconhecer o potencial formativo desses espaços de reflexão para o desenvolvimento de

novos caminhos possíveis e para o reconhecimento e partilha de boas práticas elaboradas pelos docentes diante de seus contextos de ensino:

O profissional está sempre em formação. Desde o início dessa formação (antes mesmo da formação inicial, na qualidade de aluno), e por todo o seu percurso agentivo/docente, o professor reformula seus conhecimentos a ensinar e suas capacidades para ensinar. Nessa dinâmica formativa, encontramos o sucesso ou fracasso da ação docente. Sem dúvidas, o trabalho do professor é em muito dependente das condições de trabalho, das políticas escolares e do entorno social de seus alunos. Esse trabalho, entretanto, encontra muito mais dificuldade quando falta a esse professor uma formação teórica e prática fundamentada na reflexão (Schon, 1983; Bronckart, 2004 apud Stutz; Carneiro, 2015, p. 430)

A licencianda destaca, ainda, que as professoras ensinam “através do exemplo”, ou seja, reconhece o potencial da experiência das profissionais atuantes na escola básica para sua própria formação. É através do contato reflexivo com o “como fazer”, ou seja, por meio de práticas voltadas para o aprendizado da multiplicidade de valores, conhecimentos, atitudes envolvidas no processo de ensinar que a estudante acessa as especificidades do trabalho docente. Situações como a narrada no texto L1, as quais fazem referência às experiências do exercício profissional e dos sujeitos, concretizam o que defende Gatti (2013, p.7) em relação à formação inicial, a qual segundo a autora, “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho.”

As narrativas L22 e L23 são as únicas que mencionam experiências significativas nas quais professoras da escola básica foram convidadas a compartilharem experiências em disciplinas da graduação. A disciplina de Gramática, citada no exemplo L22, é uma disciplina de estudos da linguagem, ministrada na FALE, na qual as pontes diretas com o trabalho do professor podem ser feitas com facilidade pelos próprios licenciandos durante as aulas, já que a relação com a experiência escolar tende a surgir durante as discussões que perpassam a disciplina, as quais versam, dentre outros temas, sobre as mudanças na perspectiva de ensino de língua materna nas últimas décadas (UFJF, 2023). A valorização do exemplo de gramática contextualizada sinaliza um anseio em relação à temática: ainda há uma demanda de exemplos de trabalho com gramática que não sejam pautados em exposição de nomenclaturas e memorização de itens gramaticais. Muitos desses alunos de Licenciatura, os quais tendem a

reproduzir experiências anteriores, não tiveram contato com exemplos de ensino de gramática contextualizada. Nesse contexto, o contato reflexivo com práticas modelares de análise linguística, por meio da experiência de professores que trabalham desenvolvendo essas propostas todos os dias, torna-se indispensável. Conforme destacam Sampaio e Santos (2018, p.23-24):

Precisamos parar de fingir acreditar que uma pessoa que passa onze anos na educação básica tendo aulas em um modelo tradicional, depois passa quatro anos em um curso de licenciatura “assistindo aulas” nesse mesmo modelo, vai sair da universidade e ministrar aulas inovadoras (só porque está escrito em algum documento parametrizador que ela não deve seguir o modelo tradicional!) [...] Por essa razão, é preciso investir em modelos que inspirem professores a fazer diferente, a reorientar sua prática em sala de aula, a ver outra possibilidade de configuração para o evento aula.

O fato das narrativas e dos dados quantitativos trazerem à tona poucas vezes a participação de professores nas disciplinas aponta para uma discussão já apresentada no capítulo teórico inicial deste trabalho: a Universidade é a principal detentora da legitimidade na produção de saberes sobre a formação e frequentemente não reconhece os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (Tardif, 2014, Nóvoa, 2009). A sala de aula da escola básica “não é não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.”(Tardif, 2014, p.237). Sendo assim, abrir espaço nas disciplinas ministradas na Universidade para participação dos professores da escola básica na formação de seus pares faz parte do necessário exercício de reconhecimento do professor como sujeito ativo na produção de conhecimento sobre sua própria prática.

Conforme destacamos inicialmente, as experiências significativas de interação com os professores da escola básica narradas pelos licenciandos para este trabalho acontecem, principalmente, no espaço da escola básica, mais especificamente, na sala de aula. Apesar do estágio ser a atividade com a maior carga horária obrigatória na qual a interação com o professor da escola básica é prevista, apenas três narrativas destacam a experiências significativas ocorridas no âmbito do estágio. O programa de Iniciação à Docência, por sua vez, é mencionado em sete narrativas. Outras atividades, como projetos de extensão, Treinamento Profissional e as práticas associadas à disciplina de Saberes escolares também emergem nas narrativas dos participantes.

O destaque dado pelos licenciandos à atividades do Programa de Iniciação à Docência ao serem convidados a escrever uma narrativa de interação significativa merece atenção

especial, por isso, analisaremos três narrativas que evocam o frame EDUCAÇÃO\_ENSINO ocorridas no âmbito desse programa. De acordo com o site institucional do Ministério da Educação, o PIBID tem por finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.” Destacamos os seguintes objetivos do Programa, estipulados no art. 3º do Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010:

V- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

A fim de viabilizar a concretização desses objetivos, o programa conta com bolsas em diferentes modalidades, distribuídas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No âmbito do PIBID, os professores da escola básica são remunerados para atuarem na formação de futuros professores, bem como os licenciandos e coordenadores institucionais e de área, vinculados a uma instituição de ensino superior. A presença expressiva de menções ao Programa de Iniciação à Docência nos dados quantitativos e em 1/3 das narrativas de experiência, somada à avaliação positiva dessas experiências pelos participantes aponta para importância, na perspectiva dos discentes, de um programa que fornece condições para participação dos professores da escola básica na formação de futuros professores, investindo em uma formação reflexiva, voltada para atuação docente. As narrativas abaixo exemplificam esse cenário:

L14)A experiência de interação mais marcante tem sido no PIBID. Na qual tenho contato semanal com o professor supervisor e posso acompanhar suas estratégias e didática e também as transformações em sua aula devido ao projeto, ele costumava interagir pouco com os alunos mas tem aplicado mais conversação recentemente com objetivo de incentivar os alunos. Isso serve de incentivo para nós também, de repensar nossos métodos e nos adaptar as turmas.

L18) Quando cursei a disciplina Saberes Escolares de Língua Portuguesa, um receio que tinha era sobre como funciona na prática a ideia de "aula como acontecimento", ou seja, uma aula motivada pela interação com os alunos, pois não tive isso na minha Educação

Básica. Dessa forma, a interação com a professora que acompanho no PIBID vem sendo bastante positiva pois estou conseguindo ver isso na prática.

L19) O contato com uma professora do ensino básico, por meio do PIBID, despertou meu interesse na alfabetização de crianças, adolescentes e adultos, pois nas turmas em que ela leciona existem alunos que ainda estão passando por este processo. Antes desta experiência, eu não tinha me atentado ao interesse que o processo de alfabetização me despertava.

A narrativa L14 destaca as transformações promovidas pelo PIBID na atuação do professor da escola básica e na formação do autor da narrativa. O licenciando chama atenção para uma mudança de postura do professor durante a interação cotidiana com os alunos: o professor, que antes não interagia muito com os alunos, passa a conversar mais com a turma, ao perceber que esse é um caminho para incentivá-los. O EF Fato, destacado na narrativa, sinaliza que o acompanhamento dessa mudança permitiu que o estudante desenvolvesse a percepção de que o professor organiza suas escolhas nas atividades docentes não só a partir dos saberes específicos relativos ao que leciona, mas também a partir de sua personalidade, história de vida, crenças, afetos e valores. O cotidiano profissional do professor envolve “situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal”. (Tardif, 2002, p. 49). O professor investe o que ele é como pessoa em seu trabalho, ou seja, sua subjetividade também compõe suas práticas:

Aquilo que nos parece ser a característica do trabalho investido ou vivido é a integração ou absorção da personalidade do trabalhador no processo de trabalho cotidiano enquanto elemento central que contribui para a realização desse processo. (...) Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, tudo o que ela é, torna-se, de certa maneira, um instrumento de trabalho. Nesse sentido ela é um componente tecnológico das profissões de interação. Essa tecnologia emocional é representada por posturas físicas, por maneiras de estar com os alunos. (Tardif, 2002, p. 142).

O trabalho docente envolve, portanto, considerar - ou não - mudanças de abordagens e posturas, levando em conta, ao mesmo tempo, aspectos da própria personalidade e características dos alunos da turma. O desenvolvimento da percepção de que “ensinamos aquilo que somos e [...], naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.”

(Nóvoa, 2009, p.39) encontra terreno fértil em contextos de interação formativa como no PIBID, uma vez que o licenciando consegue acompanhar a turma por um longo período, intervir e refletir coletivamente sobre as situações de ensino. Nessas práticas, o licenciando vai constituindo sua identidade profissional, descobrindo aptidões, resistências e interesses, como revela a narrativa L19, na qual o licenciando narra o desenvolvimento de interesses relacionados à alfabetização a partir do contato com a prática da professora do PIBID.

A autora da narrativa L18 relaciona a prática de uma professora do PIBID com a noção de aula como acontecimento, desenvolvida por João Wanderley Geraldi (2010), que propõe a revisão da concepção tradicionalmente adotada de aula, “entendida sempre como um encontro ritual, e por isso com gestos e fazeres predeterminados de transmissão de conhecimentos.” (Geraldi, 2010, p.81). O autor defende que seja dada a devida atenção aos acontecimentos que perpassam a sala de aula, como os eventos importantes na vida dos alunos, o interesse deles na formulação de hipóteses inesperadas, elegendo “o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado.”(Geraldi, 2010, p.100)

Apesar da licencianda não detalhar o que observou, inferimos, considerando a narrativa compartilhada, que a autora teve contato com essa noção na disciplina de Saberes Escolares de Língua e percebeu, na atuação de uma professora do PIBID, um exemplo dessa postura de atenção e flexibilidade discutida por Geraldi (2010). A narrativa da estudante explicita uma dicotomização entre o conteúdo estudado e a prática, muito familiar às vivências e discussões no campo da educação, ao mesmo tempo em que exemplifica, pelo olhar da licencianda, como a articulação entre teoria e prática pode ser materializada durante a interação formativa entre alunos da Licenciatura e professores da escola básica. O Elemento de Frame **Habilidade** (estou conseguindo ver isso na prática), destacado na narrativa L18, sinaliza que, instrumentalizada pela reflexão realizada na disciplina de Saberes, a estudante conseguiu perceber elementos da atuação da professora que talvez não ganhariam relevo sem essa reflexão anterior. Ao mesmo tempo, a leitura de Geraldi ganha um significado mais enfático na trajetória da licencianda, a partir do momento em que essa relação é estabelecida.

Diante do mapeamento de atividades realizado nesta pesquisa, considerando a organização do programa e as narrativas dos participantes, o PIBID é a prática de formação que mais se aproxima da proposta de articulação entre a Universidade e a Escola em uma casa comum (Nóvoa, 2009), recebendo reconhecimento dos próprios alunos no tocante à relevância das experiências de interação com professores da escola básica para suas atuações futuras como docentes. O PIBID permite que experiências de formação como as discutidas

aconteçam antes dos períodos dos estágios, proporcionando mais espaço para uma formação para docência durante o percurso da graduação. Porém, por se tratar de um programa de bolsas, a manutenção do projeto torna-se vulnerável e poucos alunos da Licenciatura têm acesso a essa experiência formativa. Além disso, o tempo dedicado à orientação dos alunos não é computado na carga horária de trabalho dos professores da escola básica (Borges, 2015; Soczek, 2011). Assim como Soczek (2011, p.65), considerando as contribuições do Programa para formação docente, defendemos a

necessidade de uma regulamentação específica que garanta a continuidade do projeto. Nesse sentido, o crescimento do grau de institucionalização levaria a uma incorporação do Projeto às Instituições. Isso é fundamental posto que, tanto para os professores das IES como da Escola, não existe um espaço de tempo de trabalho destinado ao Programa.

Os Elementos de Frame **Matéria**, **Fato** e **Habilidade** nos três exemplos discutidos sinalizam as experiências de aprendizagem destacadas pelos Licenciandos durante a interação com professores da escola básica no PIBID, as quais estão relacionadas à articulação entre teoria e prática reflexiva, percepção de aspectos do trabalho do professor e desenvolvimento da identidade docente dos licenciandos. Além disso, essas experiências exemplificam como o PIBID contribui para o reconhecimento da escola básica como espaço de produção e conhecimento sobre a profissão docente, bem como para a articulação formativa entre professores da escola básica, professores das IES e futuros docentes

Assim como o PIBID, outras experiências formativas, como a prática de Saberes Escolares, projetos de extensão e de Treinamento Profissional e os estágios foram mencionadas em narrativas dos participantes. A seguir, daremos destaque às avaliações realizadas pelos estudantes acerca da participação dos professores da escola básica nessas atividades, bem como às percepções compartilhadas pelos licenciandos acerca da influência desses professores em suas trajetórias formativas, investigando quais papéis são ocupados pelos docentes nessas experiências. Passemos à descrição do Frame AVALIAR e dos EFs mais relevantes para nossa análise:

#### AVALIAR

Definição: Um **Avaliador** examina um **Fenômeno** para atribuir um valor de acordo com uma **Característica** do **Fenômeno**. Este valor é um fator determinante para a aceitabilidade do **Fenômeno**. Em alguns casos, um **Método** (implicitamente envolvendo um **Avaliador**) é usado para determinar o valor do **Fenômeno**.

<b>EFs Centrais</b>
<b>Avaliador:</b> A entidade sensível que analisa o <b>Fenômeno</b> .
<b>Característica:</b> O tipo de propriedade ou característica em que o <b>Fenômeno</b> está sendo julgado.
<b>Fenômeno:</b> A entidade cujo valor é mensurado de acordo com uma <b>Característica</b> .
<b>EFs Não centrais</b>
<b>Circunstâncias:</b> O estado do mundo de um lugar e tempo particulares.
<b>Grau</b> Dessa forma, a interação com a professora que acompanho no <b>PIBID</b> vem sendo <b>bastante</b> <b>positiva</b> pois estou conseguindo ver isso na prática.
Unidades lexicais: significativas.a, positiva.a, marcante.a., construtiva.a.

O frame AVALIAR foi evocado por 72 ULs, frequência associada, primeiramente, ao contexto de solicitação: o enunciado do questionário solicitava que os alunos narrassem uma situação de interação formativa que eles considerassem significativa. Sendo assim, alguns alunos justificaram suas escolhas a partir de avaliações das experiências e, evidentemente, da atuação dos professores que participaram delas, conforme ilustra a narrativa abaixo:

L20) Ao cursar a disciplina de Estágio Supervisionado II, **tive** **contato com uma professora** que, ministrando aulas para o 1º ano do ensino médio, tinha **pouca** **articulação** nas **aulas**, não apenas porque os alunos conversavam paralelamente de forma incontrolável, mas também porque as **matérias** ensinadas eram **pouco** **provocativas** e pautadas em um **ensino** **transmissivo** de LP. Ao final, senti-me frustrada por ter aprendido **menos** do que esperava sobre o que consigo uma boa prática docente, mas levo comigo um exemplo que busco nunca repetir.

A narrativa L20 ilustra as expectativas que permeiam o estágio e outras práticas que possibilitam que os estudantes se aproximem da futura realidade de atuação. Nessas

atividades, os licenciandos aprimoram a escolha de serem professores, considerando o que desejam reelaborar ou rejeitar das práticas observadas. Quando entendidos como atividades de pesquisa e não como um apêndice do currículo (Pimenta, 2002), os estágios e as outras atividades de inserção formativa na escola básica devem possibilitar “o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades.”(Pimenta, 2002, p.20) Nesse sentido, devem proporcionar a compreensão do caráter coletivo e situado do trabalho docente.

Por outro lado, quando uma perspectiva individualizante em relação à atuação investigada é instaurada, essas práticas perdem parte do potencial colaborativo de formação, tornando-se espaço de reprodução da concepção de que o professor, visto de fora do contexto social e histórico em que está inserido, não domina sua profissão, nem alcança o que é estudado na Universidade. Biazi, Gimenez e Stutz (2011), em pesquisa sobre estágios realizada no estado do Paraná, relatam a resistência de professores em abrir a sala de aula para receber estagiários, em especial para a etapa de observação. Magalhães e Mattos (2019) afirmam que encontram um cenário semelhante em Juiz de Fora. Os professores sentem-se avaliados e julgados diante da presença do estagiário, que muitas vezes compreende o estágio “como uma atividade burocrática, e não formativa.” (Magalhães, Mattos, p.254). As autoras ressaltam que, por outro lado, também há docentes que se sentem muito valorizados por participarem da formação de futuros professores no período do estágio.

De modo geral, nas narrativas analisadas neste trabalho, as ULs que evocam o frame AVALIAR (significativas.a, positiva.a, marcante.a., proveitosas.a) estão relacionadas a uma avaliação positiva da participação do professor da escola básica nas atividades formativas da Licenciatura em Letras e destacam as contribuições desses profissionais para as trajetórias dos licenciandos:

L13) Eu participei de um treinamento profissional na escola João xxiii, em que eu era responsável por um aluno de 15 anos de autismo nível 3, o contato com a coordenadora do setor foi de extrema importância, era uma pessoa doce e delicada, com muita paciência e paixão pela profissão, eu aprendi como lidar melhor com os desafios que uma escola traz.

L2) Na disciplina de Saberes escolares da LP, visitei a escola onde me formei para entrevistar alguns alunos e uma professora do ensino médio. Conversamos sobre a sala de aula, boas e más experiências com alunos e como o cenário do ensino poderia melhorar no Brasil. Foi uma experiência muito positiva.

L3) Meus contatos com professores da educação básica foram de grande construção profissional, uma troca de saberes que foi construtiva na minha pedagogia, onde tirava minhas dúvidas e erros foram esclarecidos.

L23) Durante os dois estágios obrigatórios da licenciatura em LP, pude acompanhar de perto a relação de profissionais da educação com alunos do ensino fundamental e médio. As experiências foram significativas para mim porque pude experimentar o cotidiano de uma escola a partir do ponto de vista dos alunos e professores que acompanhei [...]

Os licenciandos reconhecem a importância dos saberes compartilhados com professores da escola básica e destacam que, nesses momentos, aprendem a lidar com desafios (narrativa L13), esclarecem dúvidas (L13), conversam sobre a conjuntura do ensino no país (narrativa L2) e, como bem destaca a narrativa L23, experimentam o cotidiano de seu possível futuro local de trabalho a partir de diferentes pontos de vista. Essas atividades, portanto, contribuem com uma perspectiva de formação profissional que rompe com a ideia do “professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.” (Gatti, 2010, p. 1360).

Parte significativa das experiências narradas pelos estudantes coloca relevo no professor da escola básica como participante de processos de troca, orientação, mediação e apoio (cf narrativas L2, L3, L6, L7, L9, L10, L13, L15, L17), não apenas como objeto de observação. O Frame ATIVIDADE\_ENSINO evidencia os papéis ocupados pelos professores nesses processos narrados pelos participantes da pesquisa. A descrição do frame, extraída da plataforma FrameNet Brasil, está explicitada a seguir:

**ATIVIDADE\_ENSINO**

Definição: É um evento a partir de um conjunto de métodos e técnicas que o <b>Professor</b> aplica em aula para despertar o interesse dos <b>Estudantes</b> . A <b>Atividade</b> tem por objetivo mensurar os conhecimentos mobilizados previamente por eles sobre um <b>Tópico</b> .
<b>EFs Centrais</b>
<b>Atividade:</b> Evento em que acontece a interação professor-aluno intermediada pela <b>Atividade</b> .
<b>Estudante:</b> Aquele que executa a <b>Atividade</b> idealizada pelo <b>Professor</b> .
<b>Matéria:</b> A disciplina que é aprendida por um estudante instruído por um professor.
<b>Professor:</b> Profissional da educação que aplica a <b>Atividade</b> .
<b>Tópico:</b> Assunto pelo qual o professor ensina aos estudantes.
Unidades lexicais: mediou.v, orienta.v, explicou.v, instruiu.v, ensinou.v, mediou.v

Em conformidade com os nossos objetivos, consideramos que os licenciandos ocupam o EF Estudante, pois daremos destaque às atividades em que eles evidenciam ensinamentos significativos que, de certo modo, foram direcionados ao processo de formação profissional deles. O quadro abaixo apresenta narrativas nas quais o frame ATIVIDADE\_ENSINO foi evocado:

<p>L10) <b>Participo</b> de dois projetos, um projeto de extensão chamado Contos de Mitologia e do PIBID. No contos de mitologia, estávamos com uma ideia de atividade final com os alunos envolvendo argumentação, mas não sabíamos <b>como chegar até essa parte da atividade</b>. Aproveitei que estava na escola do PIBID com a minha <b>orientadora</b> e perguntei a ela o que eu poderia fazer, ela me <b>guiou</b> e me <b>instruiu</b> de uma forma bem clara e didática, algo que parece simples falando, mas que sem a instrução dela, eu não pensaria.</p> <p>L3) <b>Meus</b> contatos com <b>professores</b> da educação básica foram de grande construção</p>
---

profissional, uma troca de saberes que foi construtiva na minha pedagogia, onde tirava minhas dúvidas e erros foram esclarecidos. Uma construção conjuntas de conhecimentos que envolvem a sala de aula, como provas e didática, onde minha opinião foram ouvidas e polidas, para melhorar cada dia mais, construindo a professora que sou hoje.

L17) Houve uma situação onde, num colégio no qual estagiei, minha professora-supervisora atuou como mediadora de um conflito que foi causado por uma citação dos Racionais MC's realizada por mim. Um dos alunos, também negro, interpretou como um ataque pessoal, sendo que a minha colocação se referia ao fato de que muitos dos grupos de conversa na turma tinham ao menos uma pessoa negra, e eu disse que era importante que nós, negros, trabalhássemos pra sermos "Preto classe A", pois é mais difícil que alcancemos prestígio social pelo fator raça. Diante disso, ele sentiu que eu estava menosprezando os pretos da turma. Ela mediou a situação e me ensinou muito sobre como lidar com conflitos pedagógicos. O aluno também me entendeu posteriormente.

Nas narrativas L10 e L3, os professores aparecem como Elemento Central do frame ATIVIDADE\_ENSINO, exercendo a **Atividade** de ensinar aspectos relacionados à atuação docente a partir da escuta, do diálogo e da orientação. Nos dois casos, os licenciandos buscam as professoras da educação básica para tirar dúvidas e buscar orientação sobre a sala de aula, sinalizando como essas docentes mais experientes são referência na produção de conhecimento sobre a profissão para esses estudantes de graduação. Nóvoa (2019, p.6) defende que "(...) ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas.". Segundo o autor, sem esse contato, não é possível dominar completamente a profissão. A formação em contato com a escola e com os professores permite que os licenciandos, antes mesmo do fim da graduação, cultivem práticas mais colaborativas de trabalho docente, como as narradas pelos participantes das duas narrativas.

O autor da narrativa N17 compartilha um aprendizado desenvolvido a partir do contato com a atuação da professora como mediadora de um conflito surgido por uma discordância entre os alunos da turma e ele, enquanto professor estagiário, relativa a um debate racial. A situação narrada evidencia novamente o destaque dados pelos licenciandos aos atravessamentos da personalidade na profissionalidade e da profissionalidade na personalidade (Nóvoa, 2009). O entendimento dos melhores caminhos para estabelecer

diálogos com os alunos é desenvolvido em situações como essa e no decorrer de toda a trajetória profissional de um professor (Tardif, 2014) e, considerando a indissociabilidade entre pessoa e profissional que já discutimos, é articulado, também, a processos de entendimento de si. As salas de aulas nas quais todos envolvem-se ativamente, implicando-se nos processos de aprendizagem, são ambientes nos quais ocorrem tensionamentos que exigem a capacidade de mediação do professor, como bem demonstrou a professora da escola básica ao estagiário da Licenciatura em Letras.

Buscamos tecer, neste capítulo, com apoio das descrições de Frames extraídas da Framenet Brasil e de contribuições de pesquisadores do campo da formação docente, interpretações de narrativas que nos fornecem a percepção de alunos da Licenciatura em Letras acerca da participação de professores da escola básica em seus processos formativos nas atividades da Licenciatura. Além disso, a partir dos dados quantitativos explicitados na seção anterior e das menções às atividades presentes nas narrativas, destacamos as atividades nas quais as interações formativas entre professores da escola básica e alunos da licenciatura acontecem. Com base nas análises realizadas até aqui, apontaremos nas considerações finais deste trabalho as conclusões a que chegamos neste estudo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaco no início deste texto três pesquisas acerca da formação inicial de alunos de Letras realizadas no decorrer dos últimos dez anos (Lima, 2014, Santos, 2018, Silva, 2020), as quais evidenciaram a disputa de espaço para a formação para docência no curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, o qual, assim como outros cursos de Letras do país (Gatti, 2009), foi estruturado por muitos anos a partir de um modelo composto por três anos de formação específica e um ano de formação denominada pedagógica. O Projeto Pedagógico do Curso de Letras (UFJF, 2023) e o Projeto Político Institucional das Licenciaturas (UFJF, 2022), em suas versões mais atuais, apresentadas brevemente no capítulo de Metodologia, preveem a dissolução gradativa desse modelo, o qual ainda deixa resquícios.

Diante do cenário exposto, elegemos três perguntas, as quais retomamos neste capítulo: i) Como acontece a participação de professores da escola básica nas atividades em Letras? ii) Em quais atividades do currículo os saberes dos professores da escola básica estão presentes? iii) Os alunos da Licenciatura em Letras reconhecem as interações com professores da escola básica como significativas para suas trajetórias formativas? Visando contribuir para o entendimento do cenário local de formação, nos propomos, então, a investigar a participação de professores da escola básica na formação docente de licenciandos em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio da perspectiva dos discentes do curso.

Tomamos como base teórica inicial pesquisas no campo da formação de professores, as quais discutem o papel ocupado pelo professor da escola básica na formação de seus pares e nas pesquisas sobre formação, além de propostas de reformulação da formação de professores que apontam para importância de práticas de integração entre a escola básica e a Universidade, de modo que o conhecimento produzido pelos professores em seus locais de trabalho seja reconhecido e valorizado.

A Linguística Aplicada orientou nosso olhar para escolhas metodológicas e teóricas que envolveram a realização desta investigação, com destaque para as pesquisas em formação de professores na perspectiva da LA. A partir de um questionário online, composto por questões fechadas e espaço para coleta de narrativas breves, trinta e quatro licenciandos, alunos de diversos períodos da Letras, compartilharam suas experiências. Esta pesquisa desenvolveu-se como um Estudo de Caso dedicado a criar inteligibilidades acerca de um cenário específico, a Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Sendo

assim, dedicamo-nos, durante o capítulo de Metodologia, a apresentar o ambiente de pesquisa por meio do principal documento que orienta as atividades curriculares na Faculdade de Letras. Os dados quantitativos e as narrativas coletadas foram analisados em uma abordagem mista, integrando procedimentos de frequência, da Semântica de Frames, além de definições do Projeto lexicográfico FrameNet e interpretações articuladas a contribuições teóricas do campo da formação docente.

Considerando o conjunto de dados que constitui o corpus desta pesquisa, os saberes dos professores da escola básica aparecem, principalmente, em seu local de trabalho, durante atividades nas quais é previsto que os Licenciandos estejam na escola, como as práticas de Saberes Escolares e o PIBID, programa que recebeu destaque nas narrativas dos participantes, revelando-se como uma prática promissora de integração entre universidade e escola básica. A presença menos evidenciada dos professores da escola básica em disciplinas teóricas da Licenciatura como convidados e em eventos sinaliza que ainda é preciso caminharmos em direção da superação da dicotomia que coloca a Universidade como detentora dos saberes da profissão docente e reserva à escola o papel de aplicadora.

O levantamento de ULs revelou que os frames mais evocados pelos estudantes foram EDUCAÇÃO\_ENSINO, AVALIAR e ATIVIDADE\_ENSINO. A análise das narrativas contou com a descrição dos Frames e de seus Elementos de Frame, além de contribuições de autores que fundamentaram o capítulo teórico inicial desta pesquisa. Concluímos, com esse movimento analítico, que os licenciandos participantes da pesquisa reconhecem a participação dos professores da escola como significativa para suas trajetórias de formação profissional no tocante à articulação entre teoria e prática, ao desenvolvimento da identidade profissional e ao entendimento da cultura profissional, especialmente em relação às diversas ações que constituem o trabalho docente no cotidiano. Os estudantes, em maioria, perspectivam os professores como formadores e orientadores, capazes de ensinar “pelo exemplo”. Além disso, avaliam positivamente as experiências de interação com professores da escola básica, caracterizando-as como construtivas e importantes.

Para que propostas como a de Nóvoa (2019), investidas no desenvolvimento de casas comuns da educação possam ser materializadas, cabe, primeiramente, investigarmos as práticas que encontram espaço nas frestas já existentes, conhecendo as percepções dos possíveis participantes dessa nova configuração da formação docente. As percepções positivas dos licenciandos em relação às experiências de aprendizagem nas quais professores da escola básica estão presentes e o destaque dado por eles aos aprendizados desenvolvidos durante essa interação com docentes mais experientes sinalizam a importância de que práticas

formativas que valorizam os saberes produzidos pelos professores da escola básica sobre a profissão sejam garantidas e ganhem mais espaço na formação dos futuros professores de línguas.

Ao trazermos para o centro os discursos dos licenciandos, buscamos contribuir com a compreensão do atual cenário da formação para docência na Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Esperamos, ainda, que as inteligibilidades tecidas neste trabalho possam somar à rede composta por professores, licenciandos e pesquisadores engajados no avanço de percursos de formação menos dissociados do trabalho docente e mais integrados à escola básica na Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para mudança. São Paulo: Moderna, 2016.

ALVES, Renata Cristina das Dores. **Atividades pedagógicas lúdicas**: propostas para aulas de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. 2022. 358 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

AMARAL OLIVEIRA, L. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, M. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. *Educação*, [S. l.], v. 33, n.3, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BARROS, E. M. D. D. Vozes e temas que perpassam o discurso curricular do curso de Letras. *Acta Sci. Lang. Cult.*, v. 32, n. 2, p. 199-213. 2010.

BASTOS, L. C. Diante do sofrimento do outro – narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 76–85, 2021. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5249>. Acesso em: 26 fev. 2024.

BASTOS, L.; BIAR, L. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *DELTA : Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, n. 4, jul. 2015

BIAZI, T. M. D.; GIMENEZ, T.; STUTZ, L. O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de Inglês. *Revista Signum: Estudos de Linguagem*, Londrina, n. 14/1, p. 57-78, jun. 2011

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. *Diário Oficial da União*. Brasília, 9 abr 2002, seção 1, p.34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em 05 nov 2023.

BRASIL. Parecer no CNE/CES 67/2003, de 11 de março de 2003. Relata sobre o referencial para as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/157501-pces498-20/file>. Acesso em 05 nov 2023.

BRASIL. Parecer CES/CNE nº. 498/2020, de 06 de agosto de 2020. Dispõe sobre a prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Portaria Normativa n. 16, de 23 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Iniciação à Docência. Disponível em: [http://paginapessoal.utfpr.edu.br/rudimarnos/pibid/pibid-matematica-campus-curitiba/Portaria\\_Normativa\\_16\\_23\\_12\\_2009.pdf](http://paginapessoal.utfpr.edu.br/rudimarnos/pibid/pibid-matematica-campus-curitiba/Portaria_Normativa_16_23_12_2009.pdf). Acesso: em 10 fev. 2024.

BORGES, Caroline Teixeira. **O professor supervisor do PIBID: : o que pensa, faz e aprende sobre a profissão?.** 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação., Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Socialização de diários: um instrumento para reflexividade no estágio supervisionado em língua inglesa. In: REICHMANN, C. **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(se).** Campinas: Pontes Editores, 2013.

CROFT, W.; CRUSE, A. **Cognitive Linguistics.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CLANDININ, D. Jean & F. Michael CONNELLY. 2011[2004]. Pesquisa narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU.

DA SILVA SOUSA, M. G.; DE OLIVEIRA CABRAL, C. L. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes, [S. l.]*, v. 33, n. 2, 2015. DOI: 10.24933/horizontes.v33i2.149. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 10 mar. 2024.

FILLMORE, Charles. Frame Semantics. In: Linguistic Society of Korea (Ed.) **Linguistics in the Morning Call.** Seoul: Hanshin, 1982.

FILLMORE, Charles J. Frame semantics. In: GEERAERTS, Dirk (Ed.) **Cognitive linguistics: basic readings.** Mouton de Gruyter, 2006.

FILLMORE, C. J. LEE-GOLDMAN, R. R. e RHODES, R. The FrameNetConstructicon. In BOAS, H., SAG, I. (eds.) **Sign-Based Construction Grammar.** Stanford: CSLI Publications, 2012.

FONSECA, Carolina Alves. **Quando teoria e prática se encontram: o trabalho intelectual do professor na fundamentação de práticas de análise linguística.** 2020. 208 f. Tese (Doutorado) Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

FRANCISCO, Leomar. **Letramento e direitos humanos: : a vinheta narrativa como dispositivo de reflexão na formação de professores.** 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 82, p. 93–130, abr. 2003.

GATTI, B. A.; NUNES, M. R. Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa. In: Formação de professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, v. 29, p. 57-91, março. 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*. v. 1, n. 2, 2016.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** In:\_\_\_\_\_. *A aula como acontecimento.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. cap. 8, p. 81-101.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HIRATA, G.; OLIVEIRA, J. B. A. e; MEREB, T. de M. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 179-203, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1888>. Acesso em 05 dez. 2023.

ISHIKAWA, C. M. L. **A resignificação das práticas interacionais e linguísticas na sala de aula de Língua Portuguesa.** 128 f. Dissertação Mestrado Profissional em Letras – UFJF, Juiz de Fora, 2015.

KLEIMAN, A. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 724–742, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>. Acesso em: 12 mar 2023.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis. In: HELM, J. (Org.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: U. of Washington Press, 1967. p. 12-44.

LIMA, F. R. O. A perspectiva discente sobre a formação profissional em Letras/UFJF – **Construindo um diálogo interteórico a partir da análise semântica do discurso**. 241 f. Tese Programa de Pós-graduação em Linguística da Faculdade de Letras - UFJF, Juiz de Fora, 2014.

MAGALHÃES, T. G; MATTOS, P. S. A compreensão dos professores-supervisores sobre o período da “observação” no estágio em Letras – Português. In: MAGALHÃES, T. G; FERREIRA, C. S. (orgs). *Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa*. Araraquara: Letraria, 2019.

MIRANDA, N. S. e LIMA, F. R. O. O Frame semântico como uma ferramenta analítica de compreensão de experiências sociais educacionais. *Revista Gatilho, UFJF*, ano VIII, n. 16, maio de 2013.

MINGHELLI, T. D.; CHISHMAN, R. Os Subframes Audiência Preliminar e Audiência de Instrução e Julgamento no Frame Processo de Conhecimento no Direito Processual Civil. *Veredas - IN: Revista de Estudos Linguísticos*, vol. 17, no. 1, Jan. 2013, p. 134

MOITA LOPES, L.P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (org). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-122

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. 1992. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Acesso em: 30 de novembro de 2023.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. 2007. Disponível em: [https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

\_\_\_\_\_. *Professores: imagens do futuro e do presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*. v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.

\_\_\_\_\_ & NUNES, M. M. R. (orgs.) (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa,*

PETERS, M. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.211-224.

PETRUCK, M. R. L. Frame Semantics. In: VERSCHUEREN, J. OSTMAN, J & BLOMMAERT, J. (Eds.) Handbook of Pragmatics. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1996.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. Revista Nuances, Presidente Prudente, v.3, p.5-14, 1997

RUPPENHOFER, J.; ELLSWORTH, M. & outros. The Book. FrameNet, 2006. Disponível em: <<http://www.icsi.berkeley.edu/~framenet>>. Acesso em 18 dez. 2024

SALOMÃO, M.M.M. FrameNet Brasil: um trabalho em progresso. Calidoscópico, Vol. 7.2, 2009.

SALOMÃO, M. M. M.; TORRENT, T. T.; SAMPAIO, T.F. A Linguística de Corpus Encontra a Linguística Computacional: Notícias do Projeto FrameNet Brasil. Cadernos de Estudos Linguísticos, 55(1), 7-34, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636592>. Acesso em 10 jan 2024.

SAMPAIO, T. F.; OLIVEIRA, A.S. Produção escrita na era digital: a tecnologia a favor da reescrita e da mediação. Veredas - Revista de Estudos Linguísticos, v.21, p.164 -179, 2017.

SAMPAIO, T. F.; SANTOS, D. O papel da experiência na construção modelar de práticas pedagógicas. In: Com a palavra, o professor de português. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. Capítulo 2, p.17 -33

SAMPAIO, T.F.; SANTOS, D. A integração entre a formação inicial e a continuada como um espaço de autoformação profissional permanente. In: Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. Capítulo 10, p. 237 – 261.

SANTOS, D. "**E aí, está preparado pra poder dar aula?**": a voz discente na construção do perfil do bom professor de português. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2018.

SILVA, Andressa Barcellos Correia da. **As significações de trabalho de formadores de professores**. 2020. 282 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

SOCZEK, D. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 3,n.5,p.57 --69,2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/46>. Acesso em: 3 jan. 2024.

STUTZ, L.; CARNEIRO, F. Formação docente inicial e continuada: entre avaliação do agir e configuração de saberes. Eutomia (Recife), p. 428-446, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Projeto de Reestruturação das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora – GT PROGRAD. Juiz de Fora, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Projeto Pedagógico do curso de graduação– Letras/Licenciatura. Juiz de Fora, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Projeto Pedagógico do curso de graduação– Letras/Licenciatura. Juiz de Fora, 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 2ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

WITTKE, C. I. **A difícil tarefa de (trans)formar/ensinar um professor**: possibilidades e tentativas. In: WITTKE, C. I; MORETTO, M. CORDEIRO, G. S. (orgs.) Dilemas e perspectivas didáticas em formação docente e ensino de língua: entre prescrições e práticas. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. Capítulo 1, p. 21 – 48.

**APÊNDICE I**

## A participação de professores da escola básica na formação de licenciandos em Letras

Prezad@ estudante de Letras, meu nome é Ana Flávia Ferreira. Sou professora de Língua Portuguesa e pesquisadora. Assim como você, fui aluna da Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora durante minha formação inicial. Este instrumento investigativo é parte de uma pesquisa de mestrado que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob orientação da professora Dra. Thais Fernandes Sampaio. **Nosso objetivo é investigar a participação de professores da escola básica na formação docente de licenciandos em Letras da UFJF e mapear as iniciativas de formação que promovem essa interação nas licenciaturas da FALE.** Sua participação, compartilhando suas experiências na Licenciatura em Letras, é muito significativa para esta pesquisa e os seus possíveis desdobramentos. As perguntas podem ser respondidas em menos de cinco minutos. Além disso, vale reiterar a informação registrada no termo de Consentimento Livre e Esclarecido que você assinou: sua identidade será preservada. Desde já, agradecemos a sua participação. Contato da pesquisadora: anaflavia.souza@estudante.ufjf.br

### \*Obrigatório

#### Conhecendo você

Queremos conhecer um pouco de quem você é através das perguntas desta seção. Pedimos o número de matrícula, pois precisamos garantir que você é aluno da faculdade de Letras. Esse documento não será compartilhado.

1. Número de matrícula \*

---

2. Invente um nome fictício para que possamos identificá-lo:

---

3. Endereço de e-mail: \*

---

26/03/2023, 23:35

A participação de professores da escola básica na formação de licenciandos em Letras

4. Idade \*

---

5. Raça/cor/etnia: \*

---

6. Gênero: \*

*Marcar apenas uma oval.* Homem Mulher Não-binário Outro: 

---

7. Onde cursou a maior parte do ensino básico? \*

*Marcar apenas uma oval.* Escola pública Escola privada

26/03/2023, 23:35

A participação de professores da escola básica na formação de licenciandos em Letras

8. Você está em qual período aproximadamente? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º
- 5º
- 6º
- 7º
- 8º
- 9º
- 10º
- Outro: \_\_\_\_\_

9. Licenciatura desejada \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Letras: Português e respectivas literaturas
- Letras: Espanhol e respectivas literaturas
- Letras: Inglês e respectivas literaturas
- Letras: Português-Francês e respectivas literaturas
- Letras: Português-Italiano e respectivas literaturas
- Letras: Português-Línguas Clássicas e respectivas literatura
- Ainda não decidi, mas optarei por alguma das licenciaturas
- Outro: \_\_\_\_\_

26/03/2023, 23:35

A participação de professores da escola básica na formação de licenciandos em Letras

10. Você já ministra aulas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

11. Se sua resposta à pergunta anterior foi positiva, detalhe a disciplina e o local em que você trabalha ou trabalhou. (aulas particulares de redação, aulas em cursos livres de LE, etc)

---

---

---

---

---

#### Experiências formativas na Licenciatura em Letras

Pesquisadores da educação atuantes na formação de professores (Nóvoa, 2009; Tardif, 2013) defendem a importância da participação de professores mais experientes na formação inicial de seus pares. Nesta seção, gostaríamos de explorar as vivências que você teve com professores atuantes na escola básica durante sua trajetória na licenciatura, ou a ausência de experiências relativas a essa interação na sua formação inicial. Os professores da escola básica são aqueles que lecionam na educação infantil, ensino fundamental ou médio.

12. Você já teve contato formativo com professores da escola básica nas atividades da licenciatura (participação em aulas, conferências, minicursos) da qual você é aluno? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

26/03/2023, 23:35

A participação de professores da escola básica na formação de licenciandos em Letras

13. Se sim, esse contato ocorreu quando **o professor** da escola básica participava de qual atividade da licenciatura?

*Marque todas que se aplicam.*

- aulas da Licenciatura como convidado
- grupos de pesquisa
- eventos (conferências, minicursos, palestras)
- estágios
- prática de saberes ou políticas públicas
- programa de Iniciação à docência (PIBID)
- projetos de extensão, treinamento profissional ou iniciação científica
- oficinas
- Outro: \_\_\_\_\_

14. Você considera que as interações formativas com esse(s) professor(es) impactaram sua formação enquanto futuro professor? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

15. Se respondeu sim à pergunta anterior, responda: as interações formativas com esse(s) professor(es) impactaram sua formação em qual(is) aspectos?

*Marque todas que se aplicam.*

- Conhecimentos específicos relativos às disciplinas ensinadas (português, espanhol, etc)
- Cultura profissional (entendimento das dimensões pessoais e coletivas que integram o ser professor)
- Tato pedagógico
- Trabalho em equipe
- Compromisso social
- Outro: \_\_\_\_\_

26/03/2023, 23:35

A participação de professores da escola básica na formação de licenciandos em Letras

16. Narre brevemente uma experiência de interação com professores da escola básica durante as atividades da licenciatura que você considere significativa para sua formação enquanto futuro professor (não é necessário que seja uma experiência positiva):

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## ANEXO I

### NARRATIVAS

L1) Um dos contatos que mais me impactou foi participar de um grupo de pesquisa com professoras da rede pública no qual estudávamos sobre mediação de leitura e círculo de Bakhtin. A visão delas sobre docência, a busca por um envolvimento com a comunidade escolar me chamava muito a atenção. As intervenções delas eram mais sobre sensibilidade, compromisso com o aluno do que em relação às dificuldades da educação pública. Quando decidimos ser professores escutamos muito sobre os problemas, mas é muito inspirador mesmo ver pessoas que são comprometidas, que acreditam na educação pública e vão nos ensinando através do exemplo sobre como ter sensibilidade, perceber necessidades dos alunos e jamais tratá-los como se fossem sujeitos a serem preenchidos com nosso conhecimento.

L2) Na disciplina de Saberes escolares da LP, visitei a escola onde me formei para entrevistar alguns alunos e uma professora do ensino médio. Conversamos sobre a sala de aula, boas e más experiências com alunos e como o cenário do ensino poderia melhorar no Brasil. Foi uma experiência muito positiva.

L3) Meus contatos com professores da educação básica foram de grande construção profissional, uma troca de saberes que foi construtiva na minha pedagogia, onde tirava minhas dúvidas e erros foram esclarecidos. Uma construção conjuntas de conhecimentos que envolvem a sala de aula, como provas e didática, onde minha opinião foram ouvidas e polidas, para melhorar cada dia mais, construindo a professora que sou hoje.

L4) Apesar de algumas divergências pessoais com minha coordenadora, em todas as nossas aulas eu vejo cada vez mais como ela ajuda e influencia os alunos (em sua maioria com mais dificuldade no aprendizado da língua inglesa), incentivando-os e tendo na medida do possível paciência para ensiná-los de uma maneira dinâmica.

L5) Minha experiência foi durante a prática de Saberes Escolares em Língua Portuguesa, na qual tive a oportunidade de entrevistar e assistir uma aula de Português em uma escola rural no distrito de Juiz de Fora. Com isso, consegui presenciar como é ministrada uma aula de ensino fundamental - com todas as suas limitações, visto que era uma escola com poucos

recursos - e seus impactos na vida dos estudantes. Ainda que tenha sido por pouco tempo, foi possível notar alguns detalhes didáticos que auxiliaram na minha trajetória como futuro professor.

L6) De modo geral, trabalhar no PIBID me trouxe uma experiência positiva de interação. Apesar de divergências existirem, o contato com a professora supervisora do programa me impactaram culturalmente (aprender, de fato, como é trabalhar em uma escola e como exercer essa profissão), socialmente (como lidar com as outras realidades dentro de uma sala de aula, como trabalhar com isso), conhecimentos específicos da área de inglês, além de observar e aplicar como a professora explica conteúdos e trabalha com esses alunos.

L7) A professora do PIBiD orienta a nossa interação com as crianças. Uma experiência marcante aconteceu quando ela fez um contrato com os alunos. Ela explicou que um contrato sempre tem duas partes. Depois disso, o comportamento das crianças mudou. Eu achava que essas coisas não funcionavam, que não adiantava, mas fez muita diferença.

L8) Proposta de projeto interdisciplinar apresentada a professor de língua portuguesa, recusado pelo mesmo e aceito pela coordenação e direção da escola. Fora feito com êxito, sem ajuda deste professor, contudo, este apareceu como principal proponente da proposta.

L9) O contato que tive foi numa oficina sobre oralidade. A professora me mostrou a importância do tato pedagógico

L10) Participo de dois projetos, um projeto de extensão chamado Contos de Mitologia e do PIBID. No contos de mitologia, estávamos com uma ideia de atividade final com os alunos envolvendo argumentação, mas não sabíamos como chegar até essa parte da atividade. Aproveitei que estava na escola do PIBID com a minha orientadora e perguntei a ela o que eu poderia fazer, ela me guiou e me instruiu de uma forma bem clara e didática, algo que parece simples falando, mas que sem a instrução dela, eu não pensaria.

L11) Acredito que ainda não tive uma experiência significativa durante meu contato com a educação básica, não sei se grande parte da atividade me parece distante de alguma forma,

mas não me sinto “tocado” de qualquer maneira para além daquilo que eu já esperava da profissão.

L12)Uma professora narrou a experiência de medo de chamar os pais de uma aluna para conversar porque o pai da aluna foi preso por homicídio. Isso ocorreu na sala dos professores e a professora me disse.

L13)Eu participei de um treinamento profissional na escola João xxiii, em que eu era responsável por um aluno de 15 anos de autismo nível 3, o contato com a coordenadora do setor foi de extrema importância, era uma pessoa doce e delicada, com muita paciência e paixão pela profissão, eu aprendi como lidar melhor com os desafios que uma escola traz.

L14)A experiência de interação mais marcante tem sido no PIBID. Na qual tenho contato semanal com o professor supervisor e posso acompanhar suas estratégias e didática e também as transformações em sua aula devido ao projeto, ele costumava interagir pouco com os alunos mas tem aplicado mais conversação recentemente com objetivo de incentivar os alunos. Isso serve de incentivo para nós também, de repensar nossos métodos e nos adaptar as turmas.

L15)Todas as minhas experiências até agora foram muito proveitosas, a partir do meu primeiro contato com a sala de aula tive certeza de que era o que queria fazer. A primeira turma que acompanhei, junto a uma professora, eu estava muito nervosa e não sabia o que esperar, mas a professora me deixou muito calma e sempre se mostrou disposta a me ajudar e até mesmo dar algumas partes da disciplina pra ela, isso me ajudou muito na parte de saber que sou capaz daquilo.

L16)Em diversos momentos obtive muito apoio das professoras que me acompanhavam, então minhas experiências foram positivas e não me recordo de algum momento específico.

L17)Houve uma situação onde, num colégio no qual estagiei, minha professora-supervisora atuou como mediadora de um conflito que foi causado por uma citação dos Racionais MC's

realizada por mim. Um dos alunos, também negro, interpretou como um ataque pessoal, sendo que a minha colocação se referia ao fato de que muitos dos grupos de conversa na turma tinham ao menos uma pessoa negra, e eu disse que era importante que nós, negros, trabalhassemos pra sermos "Preto classe A", pois é mais difícil que alcancemos prestígio social pelo fator raça. Diante disso, ele sentiu que eu estava menosprezando os pretos da turma. Ela mediou a situação e me ensinou muito sobre como lidar com conflitos pedagógicos. O aluno também me entendeu posteriormente.

L18) Quando cursei a disciplina Saberes Escolares de Língua Portuguesa, um receio que tinha era sobre como funciona na prática a ideia de "aula como acontecimento", ou seja, uma aula motivada pela interação com os alunos, pois não tive isso na minha Educação Básica. Dessa forma, a interação com a professora que acompanho no PIBID vem sendo bastante positiva pois estou conseguindo ver isso na prática.

L19) O contato com uma professora do ensino básico, por meio do PIBID, despertou meu interesse na alfabetização de crianças, adolescentes e adultos, pois as turmas em que ela leciona existem alunos que ainda estão passando por este processo. Antes desta experiência, eu não tinha me atentado ao interesse que o processo de alfabetização me despertava.

L20) Ao cursar a disciplina de Estágio Supervisionado II, tive contato com uma professora que, ministrando aulas para o 1º ano do ensino médio, tinha pouca articulação nas aulas, não apenas porque os alunos conversavam paralelamente de forma incontrolável, mas também porque as matérias ensinadas eram pouco provocativas e pautadas em um ensino transmissivo de LP. Ao final, senti-me frustrada por ter aprendido menos do que esperava sobre o que consigo uma boa prática docente, mas levo comigo um exemplo que busco nunca repetir.

L21) Olhar para além da sala de aula.

L22) Lembro-me da participação de uma professora da Educação Básica em uma aula de gramática, na qual ela deu um exemplo de ensino de gramática contextualizada. Na época, eu

estava no segundo período do curso e ela era mestranda da professora que ministrava a disciplina.

L23) Durante os dois estágio obrigatórios da licenciatura em LP, pude acompanhar de perto a relação de profissionais da educação com alunos do ensino fundamental e médio. As experiências foram significativas para mim porque pude experimentar o cotidiano de uma escola a partir do ponto de vista dos alunos e professores que acompanhei. Além de aprimorar minhas habilidades básicas como planejamento e produção de aulas e de materiais, também pude observar e colocar em prática estratégias para construção de uma relação saudável e produtiva entre professor e alunos em contextos diversificados. Outro momento que me veio à mente foi a participação de professoras da escola básica em disciplinas da faculdade de educação que me permitiram entender melhor a importância da formação continuada na vida do educador e da participação desses profissionais com experiência escolar na minha própria formação.